



LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Nayra Ferreira de Almeida¹

Daniele Pampanini Dias²

Ana Luiza Bustamante Smolka³

Eixo temático: Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: O presente trabalho se refere a uma pesquisa realizada sobre a relação da literatura infantil com o processo inicial de alfabetização, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Ao investigar como a presença da literatura infantil no contexto escolar pode afetar e mobilizar as crianças, foi possível compreender a relevância do trabalho pedagógico que privilegia a leitura de textos literários e evidenciar como estes podem contribuir de forma significativa no desenvolvimento infantil, impactando os processos de aquisição da forma escrita de linguagem.

Palavras-chaves: Alfabetização; Literatura; Escrita; Imaginação; Criação.

Introdução

O presente trabalho teve como objetivo investigar como a presença da literatura em sala de aula pode afetar e mobilizar as crianças no processo de alfabetização inicial. A investigação teve como ancoragem teórica a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, na qual é destacada a especificidade do ser humano, tendo sempre em foco o aspecto histórico, cultural e social do desenvolvimento.

Pelo prisma da teoria histórico cultural (VIGOTSKI, 2018; LURIA, 1991) a escrita, como produção cultural humana, é uma função que se desenvolve na esfera individual pela mediação do outro. Essa forma de linguagem torna-se constitutiva do conhecimento que se

¹Graduanda em Pedagogia pela Unicamp. Projeto PIBIC (2021-22) Contato: nayra.falmeida@gmail.com

²Doutoranda em Educação no PPGE Unicamp. Professora da Educação Básica na rede Municipal de Campinas, SP. Contato: danympampanini@gmail.com

³Professora Livre Docente, Faculdade de educação, Unicamp. Contato: asmolka@unicamp.br

realiza na interação entre os sujeitos, em especial no contexto da instituição escolar, que tem como objetivo alfabetizar as crianças. Posto isso, o trabalho investigativo sobre a linguagem escrita e a literatura se deu por compreendermos que através da leitura literária constrói-se um modo de interação que envolve e convoca a criança à atividade de escrita. Pela interação propiciada na leitura do texto literário a criança pode apropriar-se de conhecimentos e elaborar sentimentos que contribuem em seu processo de alfabetização. Pela literatura, além dos aspectos técnicos da escrita, a experiência humana pode ser compartilhada enquanto emoções e afetos podem ser trabalhados e generalizados.

Compreendida como uma forma de linguagem, a escrita é também um espaço de elaboração cultural através da vivência das crianças. Segundo Vigotski (2009), quanto mais rica for a experiência cultural e social do indivíduo, mais possibilidades ele terá de criação e imaginação. A atividade criadora emerge inicialmente na e pela imaginação, provocada muitas vezes pelas narrativas do outro, como condição essencialmente humana, se realizando pela mediação da linguagem. Os livros e textos literários constituem, assim, uma fonte inesgotável para o processo da imaginação que não só permite, mas impulsiona a criação.

2. Fundamentação teórica

Em sua perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2018) afirma a natureza social do ser humano, isto é, argumenta que a singularidade de uma pessoa se realiza através do conjunto de relações sociais, que são internalizadas e se tornam funções psicológicas. De acordo com esse ponto de vista, a atividade criadora do homem demanda necessariamente a interação com o outro, a relação social. É através dos outros que nos constituímos enquanto sujeitos (VIGOTSKI, 2000).

Nessa mesma perspectiva, pensamento e linguagem se interconstituem e se encontram no significado da palavra, de maneira que a forma verbal de linguagem – oral e escrita – torna-se produto e instrumento para se desenvolver as funções psicológicas do homem, enquanto é, ao mesmo tempo, modo de relação e comunicação social (VIGOTSKI, 2001). Conseqüentemente, o desenvolvimento da escrita na criança se dá através das relações dela com o mundo e de suas relações sociais, é pelo convívio com outras pessoas que ela começa a se apropriar das formas e técnicas da escrita.

Sendo assim, a literatura é contemplada, neste trabalho, como um meio/modo de interação e mediação, sendo vista também como constitutiva no processo de aquisição da escrita pela criança, na medida em que a leitura do texto literário mobiliza todo um complexo funcional, envolvendo emoção, percepção, atenção, memória, imaginação, (VIGOTSKI, 2018; LURIA, 1991).

A literatura infantil aqui também é enfatizada enquanto arte. Em vários de seus textos,

Vigotski (2009, 2020) argumenta sobre a importância da obra de arte na elaboração social e individual dos sentimentos. Ao vivenciar uma obra de arte, no nosso caso, a leitura e a escuta dos livros de literatura, a criança não vivencia apenas aquela história e experimenta emoções que são particulares, mas há uma generalização dos afetos, um alargamento da experiência socialmente compartilhada.

Ao ter contato com a arte através dos livros de literatura, através da contação de histórias, o sujeito acaba adquirindo um modo particular de vivenciar as experiências e suas relações, desenvolvendo então uma maneira de compreender e significar o mundo ao seu redor. O contato com a literatura, a interação criança e livro, propicia condições favoráveis à aquisição da linguagem escrita pela criança, contribuindo para que a alfabetização ganhe sentido na medida em que a escrita se faz presente e significativa em sua vida.

3. Metodologia

A abordagem metodológica foi pautada e constituída a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, participativa, articulando investigação e formas de atuação em campo, uma vez que buscou compreender as práticas de leitura literária e escrita desenvolvidas com crianças do 1º ano do ensino fundamental e sua professora em situações de interação na sala de aula.

Foram acompanhadas duas turmas de primeiro ano em uma escola municipal de ensino fundamental, a primeira em situação de ensino remoto, a segunda, presencialmente. Os dados foram coletados por meio da observação participante (online e presencial) do cotidiano das crianças e da professora em interação. Nas duas turmas, foram realizadas leituras literárias e algumas intervenções, as quais foram registradas por áudio-gravações e depois transcritas em um diário de campo. Estes procedimentos possibilitaram revisitar os momentos de leitura de histórias viabilizando a observação de como as crianças são capturadas, impactadas e afetadas pelas histórias narradas. Um conjunto de circunstâncias instigou a articulação do trabalho empírico com o trabalho bibliográfico, contribuindo para o levantamento de questionamentos, reflexões e hipóteses sobre o que pode ser observado.

4. Resultados e Discussão

Nas análises do material empírico registrado, pudemos evidenciar o quanto as crianças são fascinadas pelos contos de fadas tradicionais, em seu repertório de leitura o que mais pediam eram esses contos. A professora leu para as crianças versões diferentes dos contos da Chapeuzinho Vermelho, afim de leva-las a conhecer outros modos de narrar uma história que elas já estavam habituadas a ouvir.

Nas leituras das versões diferentes da Chapeuzinho Vermelho, foram selecionados

livros como, por exemplo, Uma Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinhos Coloridos, Capacetinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo... Ao observar a leitura dessas histórias para as crianças, pode-se perceber que ao mesmo tempo em que elas estavam abertas a descobrirem novos enredos do conto, elas também ainda estavam presas às imagens dos contos tradicionais, levantando questionamentos como “O lobo não pode ser do bem!”, “A vovó é boazinha”, “Por que o chapéu dela não é vermelho?”. Ao mesmo tempo em que estes questionamentos foram levantados, foi interessante também observar o quanto de curiosidade as novas versões provocavam nos alunos, despertando a imaginação para novos cenários e acontecimentos do conto.

Quando foi lido “Chapeuzinho Vermelho” de Jacob Grimm, em uma versão bem antiga, cujo livro trazia ilustrações bem realistas, diferentes dos livros atuais, foi interessante observar as reações das crianças: “Credo, que cabeça grande ela tem”, “ela é nariguda”, “O tia, a chapeuzinho tá musculosa viu”, “Olha o tamanho da cabeça dela, parece que está inchado”. Ao lado dos comentários sobre as características das imagens dos personagens, as falas também expressavam afetos e sentimentos diante do realismo das ilustrações: “Vou passar mal de noite”, “Vou sonhar mal de noite”, “Vou ter um pesadelo com essas imagens”. No final da história, registramos o seguinte diálogo entre a professora e os alunos:

Professora: O que vocês acharam dessas ilustrações?

Aluna: Muito legal, mas assustadora

Aluno: São assustadoras

Professora: Porque são assustadoras?

Aluno: Porque é estranho, na história que eu conheço o lobo não esconde a vovó dentro do guarda-roupa.

Aluno: O lobo nas outras histórias anda assim (ele levanta e mostra que o lobo anda como os seres humanos e não em quatro patas)

(Relatório de Pesquisa, 2021)

No pequeno trecho selecionado acima, do diálogo da professora com os alunos, podemos pontuar três questões: uma diz respeito ao sentimento de medo – “é assustador!” - provocado nas crianças pelas ilustrações; outra, se relaciona ao estranhamento com relação à própria versão da história – “na história que eu conheço...” -; uma terceira concerne ao modo de representação do lobo, andando de quatro patas e não de pé, como personagem humano, visto em outras ilustrações do conto. Esta última indagação levou a uma pesquisa sobre o lobo, com os recursos de computador e projetor disponíveis na sala de aula, o que possibilitou mostrar para as crianças imagens de lobos, junto com informações sobre os diferentes tipos: o lobo das neves, o Lobo Guará, no Brasil. as crianças levantaram muitas perguntas o que acabou com a professora sugerindo que futuramente eles fizessem uma pesquisa mais

aprofundada sobre o lobo. Além disso, a história também levantou nas crianças a curiosidade para saber como era a casa da chapeuzinho vermelho e duas perguntas marcaram muito: “Será que a gente consegue pesquisar na internet como é a casa dela?”, “O tia, pede para a tia pesquisar ali na internet como é a casa verdadeira da chapeuzinho vermelho” (Relatório de Pesquisa, 2021).

Todas as perguntas levantadas levaram a professora a sugerir que as crianças escrevessem uma carta coletiva para a Chapeuzinho, perguntando sobre as curiosidades que elas queriam saber. A professora também entregou para cada criança uma folha para desenharem como imaginavam que seria a casa da Chapeuzinho. Nas leituras dessa história pudemos perceber a infinidade de formas de relacionar a literatura com a alfabetização, e o quanto a mesma é mobilizadora da imaginação e da criação: através dela as crianças começaram a imaginar vários cenários da história e criar a sua própria versão; foram instigadas a escrever uma carta, processo que as convidou a saírem do aqui e agora e a explorarem outro tempo, outro espaço através da imaginação. Como já diria Vigotski:

“A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios”. (VIGOTSKI, 2009, p.15)

Vigotski coloca o processo de imaginação como condição necessária para a existência do homem, “No cotidiano que nos cerca, a criação é condição necessária da existência” (VIGOTSKI, 2009, p.16). Diante desse pressuposto, o que seria do mesmo se não tivesse essa capacidade da imaginação e criação? Viveria sempre o mesmo monótono das coisas, estaria sempre parado em seu tempo presente? A imaginação possibilita ao homem projetar o futuro e transformar suas condições de vida para além do tempo presente. A imaginação e criação são dadas como parte fundamental e vital do desenvolvimento humano.

A criança ao ter contato com a arte através dos livros de literatura, através da contação de histórias, acaba adquirindo um modo particular de vivenciar o mundo e suas relações, tendo então uma maneira de compreender e significar o mundo ao seu redor. Vigotski mesmo nos fala que olhar para a literatura enquanto arte é colaborar para os processos de imaginação das crianças, pois, ao criarem imagens a partir das histórias contadas, elas são levadas a outros mundos e outras vidas que não são a nossa, são levadas a muitas vezes significar a si e o mundo ao seu redor, a significar também e preencher muitas coisas do seu psíquico, pois, como já falamos anteriormente, a arte suscita e desperta emoções no homem. Segundo Moreira e Silva (2020), “Mesmo sem encher a barriga, a arte preenche determinadas

necessidades humanas psíquicas que, obviamente, não são supridas pela comida ou falta dela.” (MOREIRA; SILVA, 2020, p.45).

Na segunda turma, na participação presencial, também a história de Chapeuzinho foi lida em muitas versões. Da vivência de pesquisa nessa turma, vale destacar que o último conto, “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque, foi um livro muito explorado durante sua leitura e trouxe uma visão clara de como a alfabetização poderia ser trabalhada através de seu contexto. Em seu livro, o autor faz uma brincadeira com as palavras realizando um trocadilho entre as sílabas, onde lobo vira “bolo”, dragão “gãodra”, o tubarão vira “barãotu”...

Esta brincadeira realizada na história mobilizou a imaginação das crianças, levando-as a querer fazer trocadilhos com as palavras de coisas que provocavam medo, e a brincar com essas palavras, assim como a Chapeuzinho Amarelo. A brincadeira assume, assim, uma posição privilegiada no desenvolvimento cultural da criança, mobilizando a imaginação e a atividade criadora: “A brincadeira é necessária para a criança do mesmo modo que a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor” (VIGOTSKI, 2009, p.90).

Percebe-se então, que, além da brincadeira com as palavras ter sido mobilizadora da imaginação, o sentido do medo que foi trazido no livro e trabalhado com as crianças também despertou essa imaginação, levando as crianças a quererem escrever sobre seus próprios medos, explorando as possibilidades de realizar trocadilhos, tal como feito pelo autor da história lida. Este conjunto de fatores trazidos na história provocou o exercício da imaginação como fonte de criação, permitindo assim o envolvimento das crianças com a escrita, mesmo que ainda não estivessem alfabetizadas.

Com base nessas situações vivenciadas, registradas e analisadas, é possível afirmar o quanto a literatura infantil é importante e pode abrir portas para o começo da escrita de uma maneira que não seja mecânica, mas sim fluida e de interesse das crianças. O processo de alfabetização, seja na leitura quanto na escrita, ultrapassa uma simples “técnica”, vai para além de regras prescritas e do bê-á-bá. Além de ser provocadora da imaginação, a literatura também propicia a vivência da escrita de forma significativa.

Em seu trabalho sobre a pré-história da escrita na criança, Luria (1991) admite que não é a compreensão que gera o ato da escrita, mas é o próprio ato em si que gera a compreensão. Isto é, antes do sujeito compreender o mecanismo da escrita, ele já vem se desenvolvendo e efetuando inúmeras tentativas no movimento de apropriação de um conhecimento técnico que é historicamente produzido. A história construída por Chico Buarque mobilizou afetos e proporcionou, ao mesmo tempo, a brincadeira com as palavras, chamando a atenção das crianças para os aspectos composicionais da palavra escrita. A leitura do texto literário, como gesto simbólico envolvendo afetos (o medo) e escrita trouxe

significação e sentido para as crianças, convocando-as ao gesto de escrever.

Ao perguntarmos aos alunos por que eles gostavam de ouvir histórias, por que ler e ouvir histórias era importante para eles, as respostas das crianças indicam os sentidos que este trabalho com textos literários passa a ter no contexto da sala de aula: *“Dá pra aprender a ler e escrever”*; *“quando a professora está lendo uma história a gente tem que prestar muita atenção para aprender a escrever depois”*; a história *“solta a imaginação”*; *“a imaginação ajuda a gente a sonhar”* (Relatório de Pesquisa, 2022).

As respostas das crianças, reiteraram os aspectos da teoria estudada, relacionando imaginação, criação, literatura e alfabetização. O referencial teórico da psicologia histórico-cultural contribui de maneira especial para a compreensão e a mobilização desses processos. De fato, Vigotski discute em diversos momentos de sua obra, que a imaginação não deve ser considerada apenas produto da fantasia, mas deve ser vista como uma função psíquica que integra o sistema funcional complexo, e está na base de toda atividade criadora humana, e, a literatura em seu papel social de interação é fonte da imaginação para a atividade criadora, possibilitando assim o começo da linguagem escrita nos alunos.

5. Considerações Finais

No curso de toda a investigação pode-se vivenciar de perto esse processo da literatura como uma fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018) no processo inicial de alfabetização. Para além disso, foi observado o quanto a literatura é capaz de convocar as crianças para a ampliação do conhecimento do mundo; como a literatura mobiliza a imaginação e a emoção; como a dinâmica inter-relação entre as funções (emoção, memória, imaginação) se mostra nos comentários e ações das crianças em resposta à leitura e à contação de história; como a literatura está inteiramente ligada ao processo de desenvolvimento cultural da criança.

Para além disso, é possível reiterar que o trabalho com a literatura não deve ser olhado no espaço escolar simplesmente pelo lado cognitivo e mecânico, como uma mera técnica, mas merece ser concebido como um processo que envolve emoções e afetos possibilitando assim novos sentidos e ações das relações humanas. Em suma, diante do exposto acima, concluiu-se que se os caminhos para o ensino e aquisição da linguagem escrita são múltiplos e diversos, mesmo que sejam eles singelos, a via do estético, do poético, do fantástico e do artístico da literatura infantil mostrou-se, no dia a dia do trabalho realizado em conjunto com a professora desta turma, como uma potente, promissora e essencial escolha pedagógica no processo de alfabetização de crianças.

Referências

- ALMEIDA, N.F. **A relação da literatura infantil com o processo inicial de alfabetização na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Relatório de Pesquisa, PIBIC, 2021-22.
- LURIA, Alexander R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.
- MOREIRA, Andressa U.; SILVA, Daniele N.H. Experiência estética, arte, imaginação e criação na psicologia de Lev Vigotski. In Pederiva, P. L. M.; Gonçalves. A.C.A.B.; Abreu, F.S.D. (orgs) **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro&João, 2020, p.41-52.
- VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 71, 2000.
- VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na Infância**. Trad. Zoia prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 561 p.
- VIGOTSKI, Lev S. **Sete Aulas sobre os Fundamentos de Pedologia**. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro, E-papers, 2018.