



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FABIANA RODRIGUES DA SILVA

**A LITERATURA NA ESCOLA: IMPRESSÕES DE LEITORES
INFANTIS**

Salvador
2008

FABIANA RODRIGUES DA SILVA

**A LITERATURA NA ESCOLA: IMPRESSÕES DE LEITORES
INFANTIS**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Dr^a Lícia Maria Freire Beltrão, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Salvador
2008

FABIANA RODRIGUES DA SILVA

**A LITERATURA NA ESCOLA: IMPRESSÕES DE LEITORES
INFANTIS**

BANCA EXANINADORA

Professora Esp. Aline Oliveira da Silva

Professora Esp. Giselly Lima de Moraes

Professora Dr^a. Lícia Maria Freire Beltrão (Orientadora)

A meus amados pais, pelo amor e dedicação;

a Deus, por me conceder vida e saúde;

à toda a equipe da Escola Santa Terezinha, pela colaboração e aos leitores pelas palavras importantes;

à querida professora Lícia Beltrão que me conduziu nessa produção com estudo e muita dedicação;

a todos os amigos e professores que contribuíram para a minha formação,

agradeço.

RESUMO

O presente estudo monográfico tem por objetivo identificar quais as impressões das crianças sobre as narrativas de literatura que lhes são oferecidas na escola, levando em conta suas experiências existenciais, motivada pela pesquisa de Maria Alice Faria sobre as personagens de que as crianças realmente gostam. Para atender ao objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tomando-se a leitura como principal procedimento, e um estudo de campo, em uma escola da rede municipal de ensino, na qual se colheram dados através de entrevistas e observação de aulas. A pesquisa bibliográfica proporcionou o estudo sobre a Literatura Infantil que avança para a Literatura Infantil nacional; sobre a Literatura e Escola, focalizando a presença do texto literário e do leitor de literatura. O estudo de campo nos aproximou de experiências com a leitura da literatura e, principalmente, dos leitores que nos apresentaram suas impressões sobre o que lêem. Os resultados mostraram que a presença do texto literário na escola ainda ocorre com muitos problemas, no entanto, impressões, seja porque se identificam com personagens, pelas suas características, ou porque ações despertam sentimentos existenciais, de alguma forma, ficam nos leitores.

Palavras-chave: literatura infantil - leitor – personagens.

SUMÁRIO

1- PARA INÍCIO DE CONVERSA: do objeto de estudo ao percurso metodológico.....	07
2- SOBRE A LITERATURA INFANTIL: questões básicas para as outras interlocuções	
2.1 – Origem da Literatura Infantil.....	13
2.2 – Literatura Infantil no Brasil.....	15
3- SOBRE LITERATURA E ESCOLA: da presença do texto literário ao leitor da literatura.....	21
4- SOBRE AS INTERLOCUÇÕES: entre a diversidade de palavras, as impressões infantis.....	27
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS.....	42

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA: do objeto de estudo ao percurso metodológico

Logo ao ingressar no curso de Pedagogia, em 2003, professores que nos acolheram nos orientaram para que, desde os primeiros semestres, ficássemos atentos a algum tema que nos fosse significativo para a elaboração do trabalho final de conclusão do curso, o trabalho monográfico.

Na trajetória da vida acadêmica, na expectativa de identificação com alguma temática, sempre nos vimos com interesse pelos estudos da linguagem. Foi, mais exatamente, ao cursar a disciplina, Leitura e Produção de Texto, Edc 306, ministrada pela professora Lícia Beltrão, que encontramos a temática possível.

O percurso dessa afinidade se deu em dois momentos. Naquele em que, numa atividade de leitura fílmica, nos deixamos envolver pela magia de Balzac e a Costureirinha Chinesa¹, filme que conta a história de três jovens – Luo, seu amigo e a Costureirinha - que têm suas vidas influenciadas, sobretudo, pela literatura. Em um outro, em que fizemos um exercício de memória de leituras da infância, momento em que o interesse pelo estudo da literatura se afirma. Nesse encontro, a professora nos colocou a relembrar os livros que marcaram a nossa iniciação no mundo da leitura literária e quais tinham sido as referências que influenciaram as nossas escolhas, para determinadas leituras. Na grande maioria dos relatos, a influência para as escolhas dos livros foi a dos familiares, como: pais, avôs, tios e primos.

Esses momentos de intensas lembranças nos colocaram, inicialmente, a refletir sobre a importância da literatura na formação integral do leitor, considerando a natureza da linguagem que a constitui, a linguagem literária, cuja concepção, segue sintetizada e parafraseada, conforme leitura feita em Proença Filho (2007 p. 7-8): A linguagem literária se encontra a serviço da criação artística. Ao texto da

¹ - Balzac e a Costureirinha Chinesa. Diretor: Daí Sijie, Ano: 2002.

literatura, que é um objeto de linguagem, associa-se uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético.

Mais tarde, ainda nos estudos da disciplina referida, nos intrigamos com a relação que todos nós estabelecíamos entre a literatura e as nossas vidas. Nesse sentido, foram valiosas as discussões de Leahy (1999, p.9), por compreender que a literatura é essencial no processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de “um assunto composto da combinação assimétrica de estudos lingüísticos, culturais e sociais”, logo da combinação de referenciais que são do humano. Nesse sentido, Proença Filho (2007) diz que o texto da literatura repercute em nós, na medida em que revela marcas profundas de psiquismo, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais.

Os esclarecimentos, todavia, não inibiram nossa curiosidade intelectual. Concluimos os estudos da disciplina com o objetivo de tomar a literatura, amplamente considerada, como tema de nosso futuro trabalho monográfico.

Em busca de definições mais apropriadas sobre a temática, procuramos, na literatura acadêmica, leituras que atendessem às nossas curiosidades. Nesse instante, descobrimos o livro *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*, produção de Maria Alice Faria.

Através da primeira leitura, atenta e curiosa, ficamos sabendo que o livro resulta de uma pesquisa empreendida por Faria (1999), educadora da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), relativa à recepção de textos literários por alunos adolescentes de escolas públicas de São Paulo. A pesquisa, iniciada na perspectiva de uma renovação da pedagogia da literatura, tinha como objetivo principal analisar a relação estabelecida entre os alunos e as personagens das narrativas lidas por eles e as possíveis influências dessa relação na formação dos jovens. Faria (1999) vê, na identificação dos alunos com os personagens, o caminho mais importante para se conhecer os alunos, em seu dia-a-dia, e também avaliar a recepção do texto por eles. Dessa compreensão que se inclui nos resultados da pesquisa, Faria

(1999) traz como proposta a produção intencional do planejamento pedagógico para se trabalhar com a literatura nas escolas de ensino fundamental, incluindo-se como critério a voz dos estudantes, a recepção deles, vinculada à sua identificação com personagens, e comenta pontos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, editados no final da década de 90, no que abordam especificamente sobre o ensino de Língua Portuguesa e o texto literário.

A partir dessa leitura, mais detalhada em seguida, no que diz respeito à relação do leitor com o texto literário, assumimos o interesse pelo problema: a literatura se inclui nas ações pedagógicas que educam crianças leitoras, mas as crianças não são consideradas como deveriam. Enfim, assumimos o interesse de ir pelo caminho da literatura, a favor da criança, para verificar o que elas (as crianças) pensam das histórias que lêem.

Ainda que a questão leitura da literatura na escola esteja em debate sempre, não podemos desconsiderar que a nossa decisão esteve fortalecida principalmente pelas contribuições trazidas por Leahy e Faria. Leahy (1999, 92-93), ao comentar sobre as conseqüências do trabalho pedagógico com a literatura na escola, quando o eixo do triângulo arte-palavra-sociedade é tratado como modelo aprisionador para o controle social de alguns; Faria (1995, p.30), ao relatar que a leitura literária é feita, modo geral, por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas, e ao que acrescenta:

[...] Na escola, crianças e adolescentes têm sido sempre o elo mais fraco da cadeia, obrigados que são a lerem o que o programa impõe. Dos "clássicos" de um antigamente não muito distante à atual literatura infanto-juvenil, o aluno ainda não pode escolher livremente o que gostaria de ler e muito raramente lhe é dada a oportunidade de dizer o que pensa desses livros. (FARIA, 1995, p.35).

Por conta dessa problemática, propomos como objetivo do trabalho monográfico identificar quais as impressões das crianças sobre as narrativas de

literatura que lhes são oferecidas na escola, levando em conta suas experiências existenciais.

Na expectativa de responder ao objetivo definido para orientar a pesquisa, definimos que, no que se refere ao procedimento metodológico, o estudo seria feito por dois percursos: o primeiro, que diz respeito à pesquisa bibliográfica, seria feito pela leitura em torno da temática específica, constituindo um estudo teórico. E o segundo, no campo para o encontro com os nossos interlocutores: estudantes, do ensino fundamental, leitores de livros literários.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, construímos fichamentos e resenhas a partir da literatura acadêmica escolhida, a fim de desenvolvermos um estudo, ainda que não tanto profundo, sobre literatura infantil e sua relação com a escola e o leitor. Para compor esse quadro teórico, buscamos estudiosos já consagrados como Zilberman, Lajolo, Coelho, Faria, Bordini, Aguiar, Leahy, Machado, dentre outros.

Para a composição do trabalho de campo, tomamos como espaço físico a escola, tendo em vista o que afirma Carvalho (2004, p.271): “[...] a escola é hoje, para a maioria da população brasileira, o único lugar que possibilita o espaço à leitura, principalmente, a de natureza literária”.

Para irmos a campo escolhemos intencionalmente a Escola Municipal Santa Terezinha, localizada no bairro do Chame-Chame, primeiro porque é uma escola da Rede Municipal de Ensino, vinculada ao Projeto Salvador sediado na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que promove a graduação de professores em serviço da Rede Municipal de Ensino de Salvador, e segundo, por dispor de uma biblioteca escolar, espaço que certamente motivaria mais discussão sobre o que objetivamos.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as bibliotecas contribuem para a formação intelectual, crítica e cultural de uma sociedade (CERQUEIRA, 2007, p.9), por isso torna-se pertinente que no espaço escolar seja fundamental a

presença desse espaço de leitura. Concordando ainda com Cerqueira (2006) embora, na atualidade, com os avanços das tecnologias informacionais esses espaços de leituras venham sendo tomados por computadores, que ampliam as formas de pesquisas, a biblioteca permanece ainda como instituição imprescindível para a difusão do conhecimento e da produção cultural escrita.

Assim, o estudo, do ponto de vista da prática, foi realizado na Escola Santa Terezinha. Para colher dados, decidimos pela observação de atividades de aula, feita em três turmas, de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, supondo-se que os leitores das referidas turmas, considerando-se o estágio, possuísem um acúmulo maior de leituras. Além das observações, escolhemos entrevistar 14 leitores, dos diferentes anos escolares.

Logo na primeira visita à escola, conhecemos o projeto de leitura da escola, intitulado “Viajando Através da Leitura”, criado em 2007, pela equipe pedagógica da escola. Conforme informações pela equipe concedida, o projeto foi criado com a finalidade de promover um espaço de leitura para que incentivasse as diversas práticas de leitura, através da abdicação de atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam a criança a distanciar-se da leitura por considerá-la mera obrigação escolar, conforme informações colhidas.

Em vista dessa constatação, consideramos importante ouvir a equipe tomando como representante a professora indicada como a professora de leitura literária da Escola.

Enfim, com os dados – leituras, resenhas da literatura referida, observações e entrevistas, organizamos a produção que deles resultam, em forma de quatro capítulos, além deste introdutório, e que tratam sobre a Literatura Infantil, focalizando um breve histórico que avança para a literatura infantil-juvenil nacional; sobre a Literatura e a Escola, focalizando a presença do texto literário e o leitor da literatura; sobre a literatura e a impressão dos alunos sobre o que lêem, focalizando o que colhemos durante a nossa presença na escola, através de instrumentos e procedimentos. Finalmente, apresentamos uma leitura final, respondendo ao objetivo proposto para a realização da pesquisa: identificar quais as impressões das

crianças sobre as narrativas de literatura que lhes são oferecidas na escola, levando em conta suas experiências existenciais.

Na continuidade, eles podem ser lidos e apreciados.

2. SOBRE A LITERATURA INFANTIL: questões básicas para as outras interlocuções

2.1 Origem da Literatura Infantil

Os primeiros livros destinados ao público infantil, conforme Lajolo e Zilberman (1984) surgem no início do século XVIII, muito embora, no século XVII, durante o classicismo francês, algumas histórias tenham sido consideradas literatura, também apropriadas para a infância. Podemos considerar que é, neste período, que se manifesta uma preocupação em se produzir uma literatura para crianças.

As narrativas se constituíam em adaptações de histórias, que circulavam oralmente ou em manuscritos, coletados na cultura popular e que foram transformados em literatura, também, para a infância. São estes: as *Fábulas*, de La Fontaine, *As aventuras de Telêmanco*, de Fénelon e os *Contos da Mãe Gansa*, de Charles Perrault. Esses livros são considerados os pioneiros do universo literário infantil que, com a valorização da fantasia e da imaginação, encantaram o mundo e continuam a se difundir em nossos tempos.

É através de Perrault que os contos de fada passam a ser a leitura preferida dos infantes. Considerado o responsável pelo primeiro surto de literatura infantil, recolheu e publicou alguns contos que:

[...] Embora abrangendo um número bastante reduzido de contos de fadas, apenas 11, a obra de Charles Perrault associou para sempre o nome do autor e o gênero, com versões imortais de Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Pequeno Polegar, Barba Azul, As Fadas, O Gato de Botas, Pele de Asno, Ciderela, Os Desejos Ridículos, Riquete de Topete [...]. (MACHADO, 2002, p.71).

Contudo, em período anterior na história, não havia textos que se considerassem específicos para a criança, mesmo porque não se tinha nesse momento uma concepção de infância como conhecemos hoje, de modo que, acrescenta Zilberman (1998, p. 43) “[...] gênero incompreensível sem a presença de seu destinatário, a literatura infantil não pôde surgir antes da infância”.

Antes da idade moderna, a concepção do que hoje temos de “infância” era outra. As crianças eram consideradas pequenos seres que breve se tornariam adultos. Não havia nenhuma distinção entre o mundo adulto e o da criança nesse período.

Somente com ascensão da burguesia industrial, a criança ocupa um lugar de destaque na sociedade. A partir desse momento, a criança é vista como um ser que precisa de cuidados especiais por conta de sua fragilidade biológica e imaturidade intelectual, passando assim a ser totalmente dependente dos adultos.

Voltando à questão da literatura, na história do tempo, no século XIX, os irmãos Grimm seguem o mesmo caminho de Perrault, recolhendo materiais folclóricos que circulavam entre os povos e editam a coleção de contos de fadas que faziam sucesso entre os leitores mirins. A partir de então, outros autores surgem, como: Hans Christian Andersen, com os seus *Contos*, Lewis Carroll com *Alice no país das maravilhas*, Collodi, com *Pinóquio* e James Barrie, com *Peter Pan*, esses adotam em suas obras a predileção pelas histórias fantásticas.

Dentre os autores citados, Andersen foi o primeiro na arte de improvisar e criar histórias a partir da sua realidade vivida e do seu tempo, “[...] seus inúmeros contos mostram que ele inventou muito mais que seus antecessores [...]”. (COELHO, 1991, p150).

Ainda sobre seus feitos, Machado (2002, p. 72) nos diz:

[...] É que Andersen, diferentemente de Perrault e dos irmãos Grimm, não se limitou a recolher e recontar as histórias tradicionais que corriam pela boca do povo, fruto de uma criação secular coletiva e anônima. Ele foi mais além e criou várias histórias novas, seguindo os modelos dos contos tradicionais, mas trazendo a sua marca individual e inconfundível- uma visão poética misturada com profunda melancolia[...].

Foram essas narrativas que se tornaram clássicos e serviram de parâmetro para uma vasta produção de literatura voltada para o público infantil, perpetuando a fantasia ao longo dos tempos.

2.2 Literatura Infantil no Brasil

A formação histórico-cultural do Brasil é marcada por uma confluência cultural, em que à cultura dos povos que aqui viviam se acrescenta a cultura estrangeira dos primeiros colonizadores, no caso, portugueses.

Dessa forma, a produção literária brasileira nasce marcada pela influência estrangeira que se reflete na produção literária para a infância brasileira.

Disso, então, podemos inferir e dizer com Coelho (2006, p. 15) que “os primórdios da literatura infantil no Brasil, [...] chegaram com os primeiros colonizadores portugueses [...]”.

É com a chegada da família real ao Brasil em 1808, que se confere uma mudança sócio-econômica, considerável, na sociedade brasileira. Junto a essas mudanças chega a evolução cultural, favorecendo o surgimento das primeiras publicações de obras em terras brasileiras.

As primeiras publicações destinadas ao público infantil, que se inicia com a implantação da Imprensa Régia, eram edições dos clássicos europeus, em sua maioria, versões portuguesas, conforme podemos identificar em:

[...] É nas duas últimas décadas do século passado que se multiplicam as traduções e adaptações de obras infantis; *antes de 1880, circulavam no Brasil, aparentemente, apenas as traduções do na Europa bem-sucedido em vendas Cômico (Christoph) von Schmid: O canário (1856), A cestinha de flores (1858) e Os ovos de Páscoa (1860), grifo nosso.* (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p.29)

Conforme Coelho (1991), coube a Figueiredo Pimentel a iniciativa de traduzir em linguagem brasileira os contos infantis que circulavam em várias coletâneas estrangeiras ou em versões portuguesas. Esse lança os Contos da Carrocinha em 1984, as Histórias da Avozinha e as Histórias da Baratinha, em 1986, os quais continham contos clássicos de Grimm, Andersen e Perrault.

Após um longo período de produções dessa natureza, surge a necessidade de adequação da literatura para as crianças brasileiras, com apelos pedagógicos e nacionalistas que eram difundidos na época, por conta do panorama marcado exclusivamente por obras estrangeiras.

Sobre isso Coelho (1991, p. 207), citando Leonardo Arroyo ratifica:

[...] a reação nacional ao enorme predomínio de literatura didática e literatura infantil que nos vinha de Portugal, em obras originais e traduzidas, manifestou-se de forma isolada em algumas regiões mais desenvolvidas culturalmente no país. Mas foi particularmente na área escolar que ela começou, passando depois a dar exemplo de inconformismo pleno na área das traduções [...].

Entretanto é no século XX que a literatura infantil brasileira surge com suas especificidades nacionais, buscando valorizar a cultura nacional.

Em se tratando da busca por uma nacionalidade na literatura e uma adequação da linguagem apropriada para as crianças, em 1920, Monteiro Lobato, publica *A Menina do Narizinho Arrebitado*, com o propósito de se escrever para

crianças numa linguagem que as interessasse. Nesse momento “[...] estava criada a literatura infantil brasileira moderna” (COELHO, 2006, p.47).

Ainda conforme Coelho, podemos considerar a obra de Monteiro Lobato o divisor de épocas na literatura infantil brasileira. Tomando sua obra como um marco nas produções literárias no decorrer dos tempos, a literatura teve os autores que antecederam e os que sucederam a Lobato.

A produção lobatiana, para o público infantil, se compôs com obras originais, criadas por ele com uma linguagem original e criativa; adaptações e traduções de obras estrangeiras, tornando-as acessíveis aos leitores brasileiros. Sobre o assunto, Coelho, (1991, p. 239) comenta o que sintetizo parafraseando: Durante toda a década de 20, no Brasil, o panorama da produção literária infantil ainda esteve marcado pela difusão de traduções e adaptações de obras estrangeiras, apenas com exceção feita à produção lobatiana.

Nos anos 30 e 40, o cenário não foi diferente, apenas alguns escritores surgiram, com a intenção de se produzir algo com característica de literalidade. Foram, entre outros estes: Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Viriato Correia.

As obras desses autores apresentavam diferentes tipos de narrativas, perpassando pela fantasia (na linha dos contos maravilhosos), da realidade cotidiana, da realidade histórica (exaltando a terra brasileira), e as do realismo maravilhoso, nesse o imaginário é parte integrante do real.

Nesse período, ainda segundo Coelho (1991), constata-se uma rejeição ao mundo da fantasia das histórias infantis, imposto pela orientação pedagógica do período. Coelho (1991, p. 247) afirma que:

[...] surge um tipo de literatura para crianças e jovens que procura eliminar, de sua gramática narrativa, as “irrealidades”, o extraordinário e o maravilhoso que sempre caracterizaram a Literatura Infantil[...].

Esse tipo de produção literária partia do princípio de que os contos de fadas ou os contos maravilhosos poderiam corromper a realidade e seriam perigosos para os infantes, lhes causando um efeito de alienação e distanciamento da realidade. Tal oposição ao mundo do imaginário, nas leituras que serviam às crianças surgiu porque:

[...] Na época havia pelo menos duas preocupações dominantes nas diretrizes da educação, que provocaram essa rejeição da fantasia. Uma era a preocupação com a verdadeira realidade brasileira ou com o que definiria realmente o “caráter nacional”. Outra era a valorização do ensino leigo em relação ao religioso. Ambas conduziam à valorização do científico ou pragmático que deveria formar os cidadãos [...] (COELHO, 2006, p.49).

Foi nos anos 50, que a literatura infantil brasileira redescobriu a fantasia, quando autores que já produziam e outros que começavam a surgir, utilizavam o realismo maravilhoso, a fusão do real com o imaginário, nas suas obras. Dentre os autores que surgem nessa época, destacam-se Leonardo Arroyo, Maria Heloisa Penteadó e Maria Jose Dupré.

A produção literária infantil durante os anos 60, por conta do surto de criatividade na música, passou a ter menor relevância, muito embora a poesia ganhasse prestígio entre os brasileiros por meio da música popular.

Ainda nos anos 60, multiplicaram-se no Brasil as histórias em quadrinhos, em sua grande maioria importadas, cuja circulação se iniciou na década de 40, dando espaço para uma tentativa de produção nacional como a Turma da Mônica, de Maurício de Souza.

Na compreensão de Coelho (2006), depois de Lobato, o surto de criatividade na literatura infantil só veio acontecer em meados dos anos 70 e nos anos 80. Autores como Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Marina Colasanti e Ziraldo, emergem nesse período, lançando mão da

criatividade, do experimentalismo com a linguagem e da valorização da imagem no texto. Ocorre nesse momento a

[...] substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquietante/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada [...] (COELHO, 2006, p.52).

É através dessa literatura questionadora que muitos escritores continuam conquistando o público infanto-juvenil brasileiro. No parecer de Coelho,

[...] a atmosfera que predomina na maioria dos livros é de humor, alegria, prazer... A exemplaridade sisuda ou jocosas dos livros tradicionais cedeu às emoções positivas do viver e, principalmente, cedeu ao desafio dos questionamentos que abram espaço para os futuros problemas da vida que o pequeno leitor terá que resolver, quando chegar a sua vez [...]. (COELHO, 2006, p.54).

Quanto aos incontáveis títulos que se vêm firmando como literatura nacional, cabem, como forma de ilustração, referências ao Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira, produzido por Coelho (1986)², com o qual espera ter colaborado para dar uma visão global da natureza e vitalidade da Literatura que, no Brasil, se destina aos “novos” e que, na visão de Tatiana Belynky³, é “obra nada menos hercúlea [...] - um século inteiro – com suas centenas de verbetes, com nomes de autores, suas biografias e bibliografia de obras citadas, cada uma com uma apreciação crítica individual [...]”.

A leitura aqui produzida se tornou importante para nós, pois, se vamos identificar quais as impressões das crianças sobre as narrativas de literatura que lhes são oferecidas na escola, era preciso que lêssemos sobre sua história, sobre sua história no âmbito nacional. Isso, no entanto, não nos desobrigou da leitura da literatura. Nesse sentido, a participação nos estudos propostos na disciplina EDC

² O Dicionário foi recentemente reeditado pela Companhia Editora Nacional.

³ Os comentários de Belynky constituem a quarta capa do Dicionário referido e foram extraídos pela Editora Quíron do Jornal Folha de São Paulo, publicado em 15 de abril de 1984.

326 – Oficina de Literatura: porque ler... foi fundamental. Tomando como base a literatura lobatiana, precisamente *Reinações de Narizinho*, lemos a literatura “de lá”, clássicos universais, a exemplo de Shakespeare, Andersen a literatura “daqui”, literatura de escritores baianos, a exemplo de Gláucia Lemos, Mabel Velloso, Margot Valente, e a literatura “dali”, a de escritores dos demais estados, Ana Maria Machado, predominantemente, pelo que confessa sobre a literatura de Lobato, Bartolomeu Campos de Queirós, Ruth Rocha, entre outros.

A leitura referida, que não foi incorporada como procedimento metodológico, passou a ser importante como repertório para lidarmos com mais adequação com o debate trazido pelo estudo.

3. SOBRE LITERATURA E ESCOLA: da presença do texto literário ao leitor da literatura

Nos estudos sobre a presença do jornal na sala de aula, Faria (1996) chama a atenção dos leitores-educadores para o fato de a escola ocidental moderna perpetua a inclusão do texto literário nas práticas pedagógicas como uma herança da escola da Grécia Antiga, onde sua presença se rotinizou entre outros afazeres escolares. O fato é que, seja qual for a versão que adotarmos com mais “verdadeira”, sabemos que aproximação entre a escola e a literatura não se deu por acaso, nem pelo fato de se ter na literatura uma possibilidade de se constituir uma outra concepção de educação, defendida por Leahy (1999), como exemplo, que a defende como uma “metáfora social”.

Na opinião de Lajolo e Zilberman (1985), a ligação entre a literatura e a escola teve início, a partir da necessidade de se capacitar os futuros leitores que se tornariam consumidores de obras literárias impressas.

Com as transformações ocorridas na sociedade durante o século XVIII, a burguesia que se consolida como classe social, deposita nas instituições, Escola e Família, o compromisso de proteger e difundir seus ideais capitalistas.

Nesse sentido, o consumo de obras do gênero literário dirigido à infância depende da escolarização da criança. Por se tratar de uma produção em língua escrita, o leitor precisa se apropriar do código lingüístico, necessitando assim passar pelo âmbito escolar, pois nesse período a escolarização passa a ser obrigatória para a instrução à vida adulta.

Na opinião de Coelho (2006), os laços entre a literatura e a escola no Brasil se estreitam ainda mais quando “[...] as diretrizes educacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, reformulada pela Lei da Reforma do Ensino nº 5.692/1971,... exige o ensino da língua vernácula através do texto literário) [...]” (COELHO, 2006, p.53).

É relacionando essa opinião de Coelho com o que diz Leahy (1999) que compreendemos mais ainda a sua preocupação, quando diz que a presença do texto literário na escola pode favorecer o estudo da gramática. Nesse sentido, se do triângulo arte-palavra-sociedade que constitui a literatura, a **palavra** for o elemento mais valorizado, “o texto literário passa a ser um pretexto para o estudo de regras e normas lingüístico–gramaticais socialmente selecionados.” (LEAHY, 1999, p.93)

Tomando a opinião de Ramos (1987), e com ela concordando, Santos (2005) nos permite também ampliar a compreensão do que Coelho apresenta. Segundo informa, a venda de livros, na década de 70, tomou grande impulso, momento em que o governo militar supervalorizou o uso dos livros em sala de aula e as editoras viram, no mercado dos paradidáticos, (termo que, segundo lemos, é usado para denominar literatura infantil e infanto-juvenil) uma excelente fonte de lucro, com a alegação de que é lendo que se estimula o hábito de leitura e que este deve ser desenvolvido, principalmente, na escola.

Desde então, sob a denominação de "literatura infanto-juvenil", vários títulos têm sido publicados – muitos de qualidade questionável, linguagem simplista e conteúdo moralizante – e os professores encontram-se diante de uma quantidade de obras destinadas aos seus alunos jamais vista na história da educação no Brasil.

Com a Lei da Reforma do Ensino, 5692/71, o governo brasileiro recomendou a leitura de autores nacionais, sem propor modificações essenciais no ensino de Língua Portuguesa e Literatura e sem se preocupar em oferecer cursos de atualização para os professores.

Os problemas advindos dessa prática, ainda segundo Ramos, acolhida por Santos, são vários: como o professor não tem tempo para ler, é escolhido um livro para toda a classe, independente das diferenças de gosto pessoal do aluno (o que interessa às editoras, que passam a observar uma venda maciça de seus produtos); os livros são divididos pelas editoras por faixa etária ou série, desconsiderando que pessoas da mesma idade ou série podem ter maturidade diferente como leitores; por não existir, em geral, na escola, lugar para a leitura prazer.

Além desses problemas, há mais outro, o principal para nós, devido à discussão pretendida com o estudo que fazemos: na hora de escolher a leitura, os alunos não participam.

Na perspectiva de comentar sobre eles, os leitores de livros literários é que recorreremos a outros estudiosos.

Sobre a importância de textos ou livros literários, como fonte de leitura, ouvimos Bordini; Aguiar (1993), quando dizem que todos os livros favorecem à descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente.

De acordo ainda com as autoras, podemos concluir que o texto literário, devido à sua riqueza polissêmica, é um campo de plena liberdade para o leitor, possibilitando leituras diversas ao conteúdo da obra, indo além da simples decodificação dos símbolos lingüísticos.

Diante disso, a formação do leitor literário não pode ocorrer de forma análoga ao do leitor de textos comuns, pois, “[...] o texto não literário contém indicadores muito mais rígidos e presos ao contexto de comunicação, não deixando margem à livre movimentação do leitor [...]” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15).

De acordo com Rolla (2004), a obra literária é vazia de sentido sem a participação do leitor. Logo, no instante da leitura, o leitor complementa os vazios próprios do texto, dando sentido a esse, sentidos que podem ser revividos a cada leitura e em cada momento histórico, por conta dos horizontes de expectativas dos leitores.

Lemos em Zilberman (1989) que a teoria da estética da recepção, uma vertente da teoria da literatura que desenvolve seus estudos sobre a relação entre o narrador, o texto e o leitor, define horizontes de expectativas como a soma dos comportamentos, e conhecimento prévio que o leitor possui.

Pensando na importância do leitor no processo de identificação com os textos literários, consideramos que é fundamental estarmos atentos aos horizontes de expectativas desse leitor.

De acordo com Rolla (2004), a leitura só se torna prazerosa na medida em que podemos exercer as nossas habilidades, ou seja, que o texto seja acessível à compreensão do leitor e que suscite uma identificação do leitor com a obra.

Para que ocorra a interação leitor - obra, é preciso que a obra esteja em favor do contexto do leitor, uma vez que esse contexto é o do acúmulo de experiências vividas por estes.

Considerando que os textos literários têm aceitações diferentes entre os leitores, concordamos com Coelho (1974, p.167) que afirma “[...] certos livros têm amplo sucesso entre as crianças e outros, mesmos escritos expressamente para elas, não as agradam [...]”.

Nesse sentido, podemos considerar que o interesse por determinadas leituras é diversificado entre os leitores. Segundo Bordini e Aguiar (1993), alguns fatores podem influenciar na determinação dos interesses dos leitores. A idade, a escolaridade, o sexo e ainda o nível sócio-econômico dos leitores são elementos que certamente têm uma parcela significativa na determinação dos interesses de leituras entre os alunos.

Sobre isso Faria (1999) nos diz que, ao escolher as literaturas a serem utilizadas em sala de aula, os educadores precisam considerar, em relação ao aluno, diversos fatores que compreendem o interesse pelo tema, a idade e seu nível intelectual, esse último é essencial para que o aluno possa compreender a obra.

Em relação ao fator idade Bordini e Aguiar (1993) asseguram que este influenciará nos interesses de leitura entre crianças e adolescentes, a propósito a autora citando Richard Bamberger (1997, p.36-8), identificam cinco idades de leitura que compreendem o período da infância e o da adolescência:

- 1ª fase (de 2 a 5 ou 6 anos) - idade dos livros de gravuras e versos infantis.
- 2ª fase (5 a 8 ou 9 anos) – idade dos contos de fadas.
- 3ª fase (9 a 12 anos) – idade da história ambiental e da leitura factual: é a fase intermediária, em que persistem vestígios do pensamento mágico...
- 4ª fase (12 a 14 anos) – idade das histórias de aventuras ou fase de leitura psicológica, orientada para as sensações.
- 5ª fase (14 a 17 anos) -- os anos da maturidade ou desenvolvimento da esfera lítero-estética da leitura.

É importante salientar que essas fases não se aplicam de forma rígida e uniforme a todos os leitores, pois cada indivíduo se desenvolve de modo peculiar. Além disso, já nos referimos às considerações críticas de Ramos, acolhidas por Santos, que considera a faixa etária um critério muito usado pela Editoras.

Outro elemento importante na determinação dos interesses de leitura é o sexo. Fatores culturais, demarcados e transmitidos pela sociedade, incutem nos indivíduos estereótipos de comportamento específicos para o homem e para a mulher, desse modo os comportamentos diante da leitura se tornam diferenciados entre os sexos. “[...] Os homens escolhem as histórias de aventura e ficção, enquanto as mulheres se voltam para as histórias românticas e da vida familiar [...]” BORDINI; AGUIAR (1993, p.21).

Considerando a importância de estarmos atentos aos interesses dos alunos quanto aos tipos de leituras que eles preferem, o interessante é que os mediadores de leitura estejam atentos às expectativas dos leitores.

A propósito, Bordini e Aguiar (1993) sugerem que os professores, ao selecionarem as literaturas que utilizaram em sala de aula, precisam considerar suas premissas, verificando os tipos de leituras que lhes agradam e que sejam adequadas ao seu estágio de desenvolvimento psíquico.

As autoras ainda afirmam que para a constituição do hábito de leitura é necessário que se apresentem ao leitor livros próximos à sua realidade, que o texto seja capaz de transpor a mera decodificação, precisam ter uma relação significativa para com o leitor.

Para isso, concluímos utilizando a idéia de Faria (1999), e com ela concordando, que para um bom trabalho com a leitura de narrativas a organização de um planejamento das atividades a serem desenvolvidas se faz necessário.

4. SOBRE AS INTERLOCUÇÕES: entre a diversidade de palavras, as impressões infantis

Iniciamos as considerações sobre os dados levantados, neste capítulo, nos referindo ao que queremos dizer com o termo “impressões”. Para isso, nos orientamos pelo que está registrado nos dicionários, pois a palavra somente se apresenta no sentido denotativo, efeito do imprimir. Em vista disso, nos apoiamos no que segue copiado do Michaelis (1998, p.1134) “2. Encontro de um corpo com o outro. 3. Efeito, sinal ou vestígio desse encontro[...]”, para explicar que a expressão “impressões” será considerada como o efeito, vestígio ou sinal, deixado pelas narrativas literárias nos alunos, meus interlocutores.

Pelo fato de aqui se articularem os procedimentos empreendidos no levantamento de dados, esclarecemos que serão apresentados os espaços nos quais as interlocuções ocorreram e o que extraímos do encontro com os interlocutores, sem que necessariamente apresentemos os dados, através, por exemplo, de cada encontro com os nossos interlocutores, os alunos.

Na escola: primeira impressão

Fomos à escola, com a expectativa de encontrar nossos importantes interlocutores. Nem por isso, deixamos de nos mostrar disponíveis ao que nos apresentavam nos primeiros contatos. E, nos primeiros contatos, fomos apresentadas à professora responsável pela leitura literária na escola.

Como nos referimos no capítulo introdutório, logo vimos a necessidade de realizar uma entrevista pelo fato de sermos informadas de que havia um projeto, criado para a leitura literária, naquela Escola.

Ao pedirmos informações mais gerais sobre o projeto, a professora responsável nos disse que o projeto, “Viajando Através da Leitura”, foi iniciado no

ano de 2007, e foi desenvolvido com turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, durante todo o ano letivo. A professora, além disso, apontou o objetivo do projeto: promover um ambiente de leitura com prazer, de leitura por fruição, a fim de desmistificar a idéia que os alunos têm de leitura, e que só praticam a leitura obrigatória, na escola, através dos livros didáticos.

No que diz respeito às atividades realizadas, através do projeto no ano letivo referido, a professora destacou a de empréstimos de livros aos alunos. A atividade permitia que eles escolhessem os livros que mais lhes interessavam e podiam levá-los para suas casas.

Para ilustrar a realização de algumas atividades com os alunos, a professora apresentou algumas fotos, que foram tiradas nos momentos de leitura dos alunos no primeiro ano do projeto.

Tomando esses dados como referência para chegar às impressões dos alunos, podemos dizer que a experiência de os alunos escolherem o livro que querem vai de encontro à constatação mais comum: a de que a leitura é imposta e que sobre isso fizemos considerações que agora repetimos:

Faria (1995, p.30), ao relatar que a leitura literária é feita, modo geral, por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas, e ao que acrescenta:

[...] Na escola, crianças e adolescentes têm sido sempre o elo mais fraco da cadeia, obrigados que são a lerem o que o programa impõe. Dos "clássicos" de um antigamente não muito distante à atual literatura infanto-juvenil, o aluno ainda não pode escolher livremente o que gostaria de ler e muito raramente lhe é dada a oportunidade de dizer o que pensa desses livros. (FARIA, 1995, p.35).

Na Biblioteca: impressão que marcou

Logo depois fomos levadas à biblioteca da escola, para conhecer as instalações. A biblioteca encontrava-se fechada por conta de uma reforma que dividia o espaço, com a finalidade de se construir um laboratório de informática. Por conta dessa reforma, havia poucos livros nas prateleiras e, para surpresa nossa, não vimos nenhum livro de literatura infantil, apenas uma pouca quantidade de livros didáticos e dicionários.

Diante dos fatos, a professora registrou que as aulas de leitura eram realizadas na biblioteca da escola. Durante este ano, entretanto, aconteciam em uma sala de aula. O que se fazia na biblioteca estava suspenso. Assim os alunos estavam impossibilitados de lerem livros, conforme o projeto, e conforme as atividades de empréstimo que eram rotina da biblioteca.

Em vista do constatado, percebi uma ameaça à pesquisa de campo. Como iria encontrar os interlocutores? Em quais espaços? Antes de responder à dúvida, li sobre Biblioteca Escolar, o que exponho, em formas de síntese:

Em tempos atuais, um novo conceito de biblioteca escolar percorre entre algumas escolas, são as chamadas estações de conhecimento, um ambiente que abarca em sua estrutura física não só livros, mas, também, novas formas de processamento de informações a exemplo de computador e televisão.

Segundo entrevista concedida à revista Nova Escola⁴, Edmir Perrotti, afirma que, hoje, não há mais condições de manter o antigo ideal de bibliotecas enciclopédicas, as quais abarcam todas as áreas do conhecimento. Isso se deve à sociedade de informação global na qual vivemos. As informações circulam em tempo real e em grande quantidade. Em vista disso, as bibliotecas não suportam

⁴ - Disponível em <http://revistaescola.abril.uol.com.br/edicoes/0193/aberto/> acesso em abril de 2008

armazenar tantas informações de todas as áreas do conhecimento em profundidade.

Para Perrotti, então, a biblioteca escolar ideal é aquela que possui todo tipo de recurso informacional, do papel ao equipamento eletrônico. O espaço precisa ainda ser adaptado de acordo com os seus usuários, no caso de leitores infantis, o espaço necessita de adaptação para a locomoção autônoma dos usuários.

Outra questão importante para se discutir é que garantir apenas o acesso ao acervo da biblioteca não é suficiente para que o aluno selecione as informações, se torna necessário, assim, a presença de um mediador que conduza o aluno na busca de informação de forma correta e precisa.

De acordo com pesquisa realizada pelo Ministério de Educação, entre 2001 e 2003, não se constatam, nas escolas públicas, profissionais qualificados para mediar a busca de informações nas bibliotecas e não estão associadas a projetos de formação de leitores.

No que pesem as considerações sobre a “modernização” das bibliotecas escolares, consideramos uma atitude de oposição aos leitores daquela Escola, se fazer uma reforma, sem que se houvesse planejado um outro espaço, em condições similares, para que não se perdessem os papéis e funções: da biblioteca, do bibliotecário, dos livros, dos leitores, do projeto, no caso, aquele implementado na Escola.

Na continuidade da pesquisa de campo, as constatações se tornaram mais graves, visto que não se localizou mais o acervo da biblioteca, principalmente o que dava apoio à realização do Projeto “Viajando Através da Leitura”. Assim é que chegamos à compreensão de que, neste ano letivo, as condições de leitura oferecidas naquela Escola estavam totalmente alteradas. Como também que as impressões que seriam apresentadas pelos leitores seriam de experiências remotas, não das mais atuais.

Na biblioteca, a impressão nos marcou! A impressão de que ela deixava de ser tanto o espaço de “reunião” como o de “dispersão” de livros, tal como considera Chartier (1999), em *A Aventura do livro*.

Na sala de leitura: diferentes impressões

Conforme informação registrada, anteriormente, com a reforma da biblioteca, as atividades de leitura da literatura passaram a ser realizadas em uma sala de aula específica. Nela, a Professora acolhia os alunos do 3º, 4º, 5º anos, de faixa etária distinta, entre 7 e 12 anos. Cada grupo era atendido, em dias e horários específicos.

Durante o período destinado às observações, um mês de aula, somente assistimos à realização de oito aulas. Isso se deveu às adaptações que se iam fazendo necessárias e que aqui não serão comentadas.

Serão comentadas, entretanto, as impressões sobre o fato de o acervo literário da biblioteca não ter sido localizado. Durante sete, das oito aulas assistidas, a leitura proposta aos alunos foi a leitura fílmica dos títulos: *As Novas Aventuras do Fusca*, *A Branca de Neve*, *João e Maria*, *Pocahontas*, não a leitura literária que esperávamos. Em razão do tempo gasto com a projeção/recepção, em torno de quarenta minutos, os alunos assistiam ao filme, sequer faziam o que aqui denominamos de leitura fílmica, conforme Ferrés (1996). As atividades que se sucederam foram desenhos relacionados a eles, predominantemente. Ainda assim, colhemos comentários que tentamos associar às impressões.

Sobre o filme *Pocahontas*, uma aluna, respondendo por que tinha gostado do filme, disse à professora:

“a história fala da amizade do índio com o homem branco”.

Nesse caso, podemos considerar o valor atribuído pela aluna ao relacionamento entre os humanos, ainda que sejam de etnias diferentes. Essa é uma narrativa que marca pelo comportamento humano, podemos concluir.

Sobre o filme *As Novas Aventuras do Fusca*, o que constatamos foi diferente: durante a exibição do filme, alunos comentaram que o filme era chato e, por isso, saíram da sala. Eles diziam preferir *Branca de Neve*, o segundo título apresentado, mas que terminou não sendo o da preferência. O gesto dos alunos nos sugeriu que, naquele filme, cuja narrativa se passa, na grande aventura do fusca Hebie que ajuda uma simpática velhinha a se livrar de um milionário que quer, a todo custo, construir em seu terreno o prédio mais alto do mundo, nada, nem ambiente, nem personagens animados, nem suas ações lhes deixaram qualquer impressão.

O fato de quererem assistir ao filme *Branca de Neve*, porém, nos fez considerar o que diz Faria (1999), quando comenta sobre o gosto dos alunos por ela pesquisados, pelas personagens que são categorizados como heróis passivos. Nesse sentido, ela ainda diz que “[...] Dentre os elementos constituintes da narrativa, as personagens têm um papel fundamental na mediação da comunicação entre o adulto e a criança [...]” (Faria, 1999, p.28). Dessa forma, a personagem de ficção desempenha um papel importante na socialização e na transmissão de valores instituídos pela sociedade, pelos jovens leitores.

A única leitura literária assistida foi a de *Flicts*, Ziraldo. A professora iniciou a leitura, mostrando o título do livro (*Flicts*) e conversando com os alunos sobre o autor. Ao perguntar, se eles o conheciam e se já tinham lido algum livro do referido autor, todos responderam, afirmando não conhecer o autor. A professora, então, comentou sobre outro livro do autor (*O menino maluquinho*). Nesse momento, alguns alunos disseram conhecer a história do livro. Logo depois, a professora escolheu duas alunas para lerem o livro para toda a turma. As alunas leram a história em forma de jogral. Poucos alunos se mostram interessados em ouvir a história. Muitos estavam dispersos. Ao final da história, a professora fez algumas perguntas referentes ao texto, como: do que se tratava a história, e de qual cor era *Flicts*. Alguns alunos responderam que a história falava das cores e outros, que era

sobre uma cor que não encontrava um lugar para ela. Após essa etapa, a professora pediu aos alunos que escrevessem em seus cadernos a história que tinham escutado. Muitos não conseguiram fazer o relato, dizendo que não se lembravam da história, então a professora pediu a esses que terminassem a escrita em casa.

Sobre o livro *Flicts*, publicação de 1969, Coelho (1984, p.928-931) diz que se apresenta sob tipo álbum- de - figuras, em cuidada e bela realização gráfica e sugere algo novo em matéria de criação literária. Obtém sucesso imediato entre adolescentes e adultos. Manipulando as cores, Ziraldo conta a história de um enigmático personagem, que até o fim não se identifica claramente. Ao nível da fabulação, *Flicts* é cor que não encontra lugar entre as demais. Ao desistir, vai subindo e sumindo.... Quando é reencontrado, *Flicts* já estava incorporado à Lua. Tinha deixado de existir solitário e solto... já era um novo ser, já encontrara o seu lugar. “A Lua é *Flicts*”.

Em vista da simbologia, Coelho considera a leitura difícil para crianças. Essa, talvez, seja uma razão para aqueles alunos admitirem o esquecimento da história. Razão que também vale para apontar a inadequação da atividade pedagógica proposta.

Concluimos as observações com a impressão de que a presença da literatura na situação observada trouxe mais problemas do que solução para a pesquisa e talvez concorra para dizermos que as crianças não podem ter impressão sobre o que é tratado indevidamente: há uma aula para literatura, mas são os filmes que são usados como recurso.

Nas entrevistas: as interlocuções possíveis

Através das entrevistas, ouvimos um total de 14 alunos, sendo estes 7 meninos e 8 meninas, dentre eles, 3 alunos do 3º ano, 5 alunos do 4º ano e 7 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino.

As perguntas que orientaram as respostas dos alunos, sobre as quais utilizamos para fazermos uma análise das impressões dos leitores, podem ser lidas em anexo.

Numa apreciação geral sobre as temáticas das histórias lidas pelas crianças entrevistadas, as preferências recaem, em maioria, nas narrativas do fantástico maravilhoso, como os contos de fadas e as histórias em quadrinhos.

A partir dessa análise, podemos concluir que determinados grupos de crianças podem indicar interesses de leitura, de certa forma homogênea, tendo em vista que as escolhas nortearam quase que unanimemente sobre os contos universais.

A propósito Faria (1999) relata que

[...] quando encontramos entre vários escolares tendências unificadoras, ou seja, leituras e escolhas coincidentes, é porque o livro apresenta modelos e/ou valores confirmados pelo grupo, por meio de sua formação mais ou menos homogênea[...].

Quando perguntamos sobre o motivo que os levaram a tais leituras, a maior parte dos alunos apontou como critério nas escolhas das narrativas, a curiosidade, em segundo lugar de indicações, a família e, em índice menor, a recomendação pelo professor.

Assim podemos inferir que em grande parte dos entrevistados, as narrativas que ficaram marcadas em suas memórias foram as que eles escolheram por determinação própria.

Ao perguntarmos sobre a personagem das quais mais gostavam, os alunos entrevistados responderam de maneira enfática sobre suas preferências, por determinadas personagens.

De acordo com Faria (1999, p.28) “[...] ao escolher no conjunto de personagens de uma obra aquela que admira ou com as quais se identifica, a criança e o adolescente forma uma imagem mental, detectando certos aspectos dessa personagem [...]”.

Verificamos nas respostas dos alunos entrevistados que certos aspectos, que caracterizam a personagem, são determinantes na identificação com esta. No caso de um aluno de 10 anos, do 5º ano, a sua identificação com a personagem preferida, no caso Cebolinha, da revista em quadrinhos Turma da Mônica, foi pelo fato da personagem falar errado.

Outros aspectos das personagens identificados nas respostas dos alunos foram qualidades como serem interessantes, inteligentes, espertos bonitos e engraçados.

Podemos, dessa forma, verificar que as características das personagens escolhidas pelos alunos entrevistados se enquadram na classificação de qualidades das personagens positiva ativa, apresentadas por Faria (1999) ao explicar sobre as personagens que os alunos admiram.

A personagem positiva, segundo Faria (1999), é aquela na qual os alunos projetam seus sonhos, sua qualidade principal é o poder de ação, apontados pela coragem.

Ao lermos os dados sobre a identificação dos leitores com as personagens das narrativas podemos verificar que o que deixa sinais e impressões nos leitores entrevistados são as qualidades relacionadas aos personagens, colocando o personagem à frente de todo o contexto da história.

Outras questões que suscitaram nossas observações durante a análise dos dados das entrevistas que incorporamos como impressões das narrativas foi sentimentalismo humanitário, quando uma aluna afirma achar triste a história de

João e Maria, porque os seus pais os deixaram na floresta e aversão ao sentimento de violência, quando alguns alunos mencionam não gostar da história que leram porque tinham personagens violentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com o objetivo identificar quais as impressões das crianças sobre as narrativas de literatura que lhes são oferecidas na escola, levando em conta suas experiências existenciais. Para isso realizamos um estudo bibliográfico, tomando a pesquisa de Faria (1999) como referência e o estudo no campo para levantamento de dados considerando os leitores.

Iniciamos o trabalho, enfocando a origem da literatura infantil, avançando para a literatura infantil brasileira, para fundamentar este estudo em autores como Coelho, Zilberman, Lajolo, Machado, dentre outros,

Continuando o estudo, explanamos sobre a literatura e sua relação com a escola, identificando que esta relação surgiu da necessidade de se capacitar leitores, futuros consumidores da literatura impressa. Identificando também que a presença da literatura na escola sempre esteve acompanhada de tensões que inibiam práticas ou as tornavam autoritárias, excluindo a voz do aluno leitor.

Do ponto de vista dos leitores, podemos concluir que, para sua formação, o texto literário, devido à sua riqueza polissêmica, é um campo de plena liberdade, possibilitando leituras diversas ao conteúdo da obra, indo além da simples decodificação dos símbolos lingüísticos.

Ainda sobre o assunto, a obra literária é vazia de sentido sem a participação do leitor. Logo, no instante da leitura, o leitor complementa os vazios próprios do texto, dando sentido a esse, sentidos que podem ser revividos a cada leitura e em cada momento histórico, por conta dos diferenciados horizontes de suas expectativas.

Com relação à Biblioteca, espaço de leitura importante constatamos a desatenção para com ele. O projeto de leitura instalado na Escola, espaço da pesquisa, teve sua dinâmica totalmente alterada pela obra com que se instalava o laboratório de informática.

O deslocamento das leituras para uma sala específica permitiu a continuidade das práticas de leitura. Constatamos, porém, que o número freqüente de exibição de filmes, não a apresentação da leitura de livros – exclusive o caso de Flicts – alterava o propósito do projeto. A dispersão do acervo de livros acentuou mais as condições de levantamento de dados.

O que, enfim, valorizou mais a possibilidade de trazermos resposta para o que perguntamos, foi colhido nas entrevistas e selecionado do pouco identificado nas observações. Esses dados nos mostraram que a literatura, de algum modo, deixa impressões nas crianças leitoras, quer porque se identificam com personagens, pelas suas características, quer porque ações despertam sentimentos existenciais.

Quando damos por encerrada esta produção, guardamos a impressão de que o pesquisador fica vulnerável aos acontecimentos do campo definido para sua pesquisa. Houvesse mais tempo, certamente teríamos que buscar outras estratégias para superar os obstáculos. Os resultados poderiam ser outros.

De qualquer sorte, aprendemos. Aprendemos e sabemos que a discussão em torno da literatura infantil, infanto-juvenil continua. E, na sua continuidade, estamos incluídas para continuar ouvindo as crianças e, principalmente, para identificar que impressões têm das narrativas literárias que lhes são oferecidas.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostram às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

_____. **O mito da infância feliz**: antologia. São Paulo: Summus, 1983.

BORDINI, M^a da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CARDEMATORI, Lígia. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Diógenes B. Aires. Com a palavra o leitor infantil. In: _____. CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, São Paulo: ANEP, 2004.

CERQUEIRA, Priscila Gonçalves. **A pedagoga na Biblioteca**: uma experiência na biblioteca comunitária Betty Coelho. Salvador, UFBA, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Como escolher a literatura para criança? In: _____. **O ensino da literatura**. Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1974. p. 167-168.

_____. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

_____. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. São Paulo: Quíron, 1984.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **O Jornal na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. **O que pensam os adolescentes das histórias que lêem?** Comunicação & Educação. São Paulo, 3, 1995, p. 30-35.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da Literatura Infantil**: voz da criança. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: Histórias e Histórias. São Paulo: Ática, 1985.

LEAHY, Cyana. Leitura no final do século XIX: um caso de controle pedagógico. In: LEAHY, Cyana; LYONS, Martyn. **A Palavra Impressa**: histórias da leitura no século XIX. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999, p. 89-113.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGNANI, M^a do Rosário. **Leitura, Literatura e Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

NOVO MICHAELLIS DICIONÁRIO. (ilustrado português-inglês). São Paulo: Melhoramentos: 1998, p.1134.

ROLLA, Ângela da Rocha. O jogo do texto: Quem são os leitores? In: _____. CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, São Paulo: ANEP, 2004, p.114-133.

SANTOS, Leonor Werneck. **Leitura na Escola e Formação do Leitor**. Anais do IV Encontro de Literatura Infantil e Juvenil. UFRJ, 2005, v.1, p.19-23.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

Roteiro de entrevista

Alunos

1- Qual(s) história(s) você já leu?

2- Qual(s) foi o motivo que te levou a ler essas histórias?

(a) indicação da família

(b) curiosidade

(c) indicação do professor

3- Qual(s) personagem(s) das histórias, que conhece, você mais gosta, por quê?

4- Você acha fácil ou difícil a linguagem dos livros?

5- Você tem livros em casa?

6- Qual o melhor livro, por quê?

7- O mais chato, por quê?

8- O mais bonito, por quê?

9- O mais engraçado, por quê?

10- O mais triste, por quê?