



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

IANE SANTOS DE ARAÚJO

**LITERATURA INFANTIL: COMO MEDIADORA DA LEITURA
NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO?**

Salvador
2011

IANE SANTOS DE ARAÚJO

**LITERATURA INFANTIL: COMO MEDIADORA DA LEITURA NOS
PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO?**

Monografia apresentada ao colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lícia Maria Freire Beltrão

Salvador
2011

IANE SANTOS DE ARAÚJO

**LITERATURA INFANTIL: COMO MEDIADORA DA LEITURA NOS
PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO?**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em__de dezembro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Profª Leila Franca Soares

Profª Luciene Souza Santos

Profª Lícia Maria Freire Beltrão

(Orientadora)

A meu pai, Indarailson Manuel, e a minha mãe Maria Rita, que são os motivos do meu empenho e vontade de continuar estudando;
a minha avó, Nilzete Maria, que me apoiou de todas as formas possíveis para que eu continuasse o curso de Pedagogia;
a meus irmãos, Idailson e Roseane, pelo amor e carinho que dedicam a mim;
a meus sobrinhos, Caio e João, puramente por existirem na minha vida e torná-la mais feliz;
A meu companheiro e amor, Darlan, por ter estado ao meu lado nos momentos turbulentos e vitoriosos dessa trajetória

dedico este estudo monográfico.

A Deus;

a meus pais pela dedicação, amor e conselhos que colaboraram para minha determinação;

a meus amigos e amigas pela parceria durante a caminhada no curso de Pedagogia;
meus familiares que se dispuseram a ajudar em todos os momentos da minha trajetória acadêmica;

à professora Lícia Beltrão pela paciência, dedicação e cuidado; pela segurança que me transmitiu durante as orientações;

às professoras que compõem a Banca Examinadora, pela leitura atenta e pelas sugestões e recomendações

agradeço.

“Ler é sonhar pela mão de outrem”

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as mediações propostas pelos professores da educação infantil que utilizam a literatura infantil para contribuir no aprendizado da leitura. Nesse sentido, esta pesquisa foi elaborada sob base teórica e mediante estudo de caso, com levantamento de dados por questionários, observações e entrevistas, procedimentos que se aliaram à discussão teórica. A pesquisa foi dividida em capítulos que se complementam. No primeiro capítulo, dialogo sobre a história da leitura no Brasil e a leitura literária na escola. No segundo capítulo, situo a literatura infantil em um breve histórico que discorre sobre sua origem e seu desenrolar no cenário brasileiro. No terceiro capítulo, exponho a pesquisa de campo feita em uma instituição de ensino da educação infantil e me fundamento na base teórica que discute a temática da literatura infantil e da leitura nas escolas. Por último, nas considerações finais, retomo os capítulos anteriores e exponho as conclusões sobre a relação entre a literatura infantil e a leitura, conforme estudo de caso realizado, que mostrou que os textos literários, se adequadamente trabalhados em sala de aula pelos professores, despertam o interesse das crianças de modo que elas dispensam o pedido do professor para pegarem livros na estante da sala, e o fazem espontaneamente.

Palavras-chave: Literatura Infantil; leitura; educação infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. OS PRIMEIROS PASSOS DA LEITURA NO BRASIL.....	16
2.1 A leitura literária na escola.....	19
3. A LITERATURA INFANTIL: breve histórico.....	23
3.1 O surgimento do gênero.....	23
3.2 A vertente brasileira.....	27
3.3 A Literatura infantil e a escola.....	31
4. O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA.....	34
4.1 Mediadores: entre literatura infantil e leitura.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
ANEXO.....	49
APÊNDICE.....	52

1. INTRODUÇÃO

Quando somos crianças, a nossa imaginação não tem limites. Quando nos tornamos adultos, a fantasia, quem sabe, poderia seguir o mesmo rumo. Às vezes, , no entanto, fingimos não ter o mesmo desejo de quando crianças e inibimos nossa imaginação. Há um momento, entretanto, que se faz diferente: diante de um livro de literatura infantil, qualquer adulto se rende ao encanto das histórias. Isso que generalizo aconteceu comigo.

A minha infância foi como um sonho. Eu nasci e cresci na zona rural da Ilha de Itaparica e, mesmo quando eu estava sozinha, as brincadeiras eram divertidas. Gravetos se transformavam em pessoas, plantas em alimentos e mais em que a imaginação permitisse. Minha mãe comentava que não era bom brincar sozinha, mas quem disse que eu estava só? Como eu já comentei, não há limite para a fantasia. E eu fantasiava que sabia ler.

Um dia aprendi a ler. De um modo sofrido, considerando, principalmente, que isso ocorreu na década de noventa. A palmatória feita com madeira ou substituída por utensílio doméstico como uma colher de pau me regulava, me assustava, me ameaçava. Na escola, fui forçada a memorizar o alfabeto, as sílabas, palavras e frases. Em casa, minha mãe revisava tudo e bastava uma letrinha torta para receber uma palmada. Apesar disso, eu aprendi a ler. Se fosse com os livros de literatura infantil, o aprendizado da leitura teria sido, ainda assim, prazeroso.

Não foi por escassez de livros de literatura infantil que eu deixei de ter contato com as histórias, sobretudo, com os contos clássicos: Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, Cinderela, João e Maria, e também com as lendas: a do Saci, da Mula sem Cabeça. As tardes, na casa da vovó, eram mágicas! Ela ainda não tinha televisão e, por volta das dezoito horas, minha mãe, irmãos, primos, tias e eu sentávamos na sala, tomávamos o café da tarde e escutávamos atentas as histórias contadas por vovó, histórias que me encantavam. Ao final das histórias, eu sempre queria confirmar se realmente os fatos narrados tinham acontecido, perguntando, com tom de curiosidade: “Isso é verdade, vovó?”

Aos sete anos, eu ganhei meu primeiro livro de literatura infantil, João e Maria, livro único e precioso que eu lia todos os dias.

Na adolescência, já no colégio, que recebe o nome do escritor João Ubaldo Ribeiro, no município de Itaparica, e na sétima série, tive bastante contato com os livros pelas mãos da professora Sueli, formada em Direito, mas, com grande entusiasmo, ministrava as aulas de literatura e leitura. Com a professora Sueli, minhas idas à biblioteca da escola se tornaram rotina, e a leitura era mais prazerosa. Em sala de aula, meu grupo e eu realizávamos a leitura compartilhada. A cada aula líamos um trecho do livro ou sua totalidade. Sueli utilizava também alguns recursos áudios e audiovisuais, como rádio e vídeo que deixavam as leituras ainda mais interessantes.

Quando entrei no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia-UFBA, a frustração foi intensa diante das novas leituras, principalmente leituras referentes às disciplinas Filosofia e Sociologia da Educação. No segundo ano de curso, me aproximei mais da práxis, principalmente nas disciplinas de Educação Infantil, ministradas por Leila Franca Soares e Alfabetização, ministrada por Mary de Andrade Arapiraca. Durante o percurso da disciplina lecionada por Mary, percebi o quanto a literatura influencia no aprendizado da leitura. Nessa disciplina, cada aula era inesperada e surpreendente com contação de histórias, declamação de poesias, com cantigas, parlendas etc. Foi através desse componente curricular que me voltei, mais uma vez, para a literatura infantil. Mais do que ouvir histórias, li histórias para mim!

Nesse mesmo período, iniciei estágio em uma escola da rede privada de Salvador, cuja pedagogia se inspirava na concepção construtivista de se educar crianças. A escola atendia a crianças da educação infantil à primeira fase do ensino fundamental. A escola trabalha pautada em grupos divididos por idade, ou seja, grupo um para crianças de um ano, grupo dois para crianças de dois anos e, seguindo o mesmo critério com relação aos demais grupos.

Comecei o estágio com os grupos dois e três. O contato com as crianças incitou em mim o desejo de ler mais sobre a infância e todas as etapas do desenvolvimento infantil. Iniciei a leitura de Sônia Kramer (2006) onde ela fala sobre a infância e retratos da educação infantil. Reli várias vezes Piaget, Vygotsky entre outros teóricos, considerando, principalmente, as obras: que se debruçaram e se debruçam sobre os estudos da infância e do desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

Além disso, me aproximei da literatura infantil e juvenil. No grupo de crianças com três anos, trabalhei um ano com a contação de histórias. Utilizava livros para atender às atividades propostas pela escola: oficinas literárias, leitura compartilhada e ciranda de livros. Essa última atividade se realizava diretamente com o envolvimento da bibliotecária escolar. As crianças frequentavam a biblioteca, uma vez por semana, ali escolhiam os livros que eram levados para casa. No retorno, em sala de aula, socializávamos o final de semana e as crianças comentavam sobre a leitura dos livros. Diziam terem lido com o pai, ou que a mãe leu antes de dormir, ou que elas mesmas haviam lido para seus pais e avós.

No contato com as crianças em sala de aula, percebi que elas liam e reliam os livros de que gostavam e, muitas vezes, escolhiam os livros que eu já tinha lido para elas. Por estar impressionada com o interesse que as crianças demonstravam pela leitura dos livros, busquei investigar mais sobre a importância da leitura literária na educação infantil e, também, multipliquei minhas visitas à biblioteca da escola, porém com um novo olhar. O de quem gosta de ler esses livros e o de saber o que despertava o interesse das crianças do grupo três por eles.

Contudo, não passei a somente ler para as crianças, mas com elas. Eu me preparava algumas semanas antes da leitura efetiva na roda. O resultado alcançado, e que me maravilhava diante do trabalho que desempenhei, era o olhar das crianças diante das histórias contadas, as idas à estante em busca dos livros para relerem, as indagações e colocações que faziam durante a audição das histórias. Algumas crianças comparavam o próprio enredo da história com episódios vividos por elas na vida real, como por exemplo, durante a contação da história Quando, na fantasia, a mamãe virou um monstro, uma criança comentou: *“minha mãe também fica brava assim”*, se referindo à atitude da personagem mãe da história.

No grupo três, observei a leitura compartilhada com o livro *Pedro e Tina -uma amizade muito especial- de Stephen Michael King* (v. anexo 1, a história transcrita). Cada criança tinha esse livro e, uma vez por semana, líamos juntos uma ou duas páginas do livro. Após lermos, recriávamos as aventuras das personagens Pedro e Tina. Como por exemplo, o dia de chuva vivido pelas personagens. Pedimos que as crianças levassem para escola guarda-chuva, bota e casaco. No dia da leitura, realmente, choveu. E com a encenação de Pedro e Tina, as crianças se divertiram bastante.

A experiência nos grupos dois e três não foi suficiente para compreender um pouco mais sobre o processo de leitura na Educação Infantil. Então, direcionei o meu olhar para o grupo cinco. A escolha desse grupo é por ter tido pouco contato com crianças dessa faixa etária de cinco anos, apesar de que os poucos encontros que tive com esse grupo foram pertinentes, pois trabalhei com eles a leitura e a literatura por meio da contação de histórias. O grupo cinco também antecede a etapa de alfabetização propriamente dita -, considerando as recomendações da Lei de Diretrizes e Base da Educação. Com relação a esse grupo, percebemos que o processo de leitura e escrita é mais cobrado pelos pais.

Por ter tido experiência com os grupos dois e três acredito que o processo de alfabetização começa por volta dos dois anos, pois crianças de dois a quatro anos também estão inseridas em um processo de leitura e escrita que se desenvolve progressivamente. Então, compreendo que a alfabetização não tem um marco para ser iniciada, e o grupo de crianças com cinco anos se constitui em uma das fases desse processo no qual a literatura deve desempenhar função essencial no descobrimento da leitura pelos alunos através de mediações proporcionadas pelos professores. Para melhorar minha compreensão, insisti. E, antes de ter contato direto com as crianças do grupo cinco, conheci e conversei com as professoras. Elaborei e apliquei um questionário a quatro professoras do grupo cinco no intuito de saber mais sobre o trabalho realizado com os livros de literatura infantil. Todas elas disseram gostar muito de ler e foi unânime o gosto dispensado por elas à literatura infantil. Do ponto de vista pedagógico, elas trabalham com projetos que focalizam a leitura e literatura, porém não da mesma forma, pois seus grupos possuem características peculiares.

Para o trabalho com os textos literários, anualmente é constituído, sob orientação de uma coordenadora literária, uma lista de livros que seriam adequados para o grupo cinco, sendo que, durante reuniões que acontecem mensalmente, as professoras comentam sobre os livros que não estão sendo favoráveis no trabalho desenvolvido com seu grupo. Assim, durante as reuniões, as professoras da educação infantil e fundamental decidem quais livros seriam interessantes para determinados grupos. Essa lista de livros fica disponibilizada aos pais que escolhem dois livros para comprarem e compor a estante da sala de aula de seus filhos.

Em conversa com a coordenadora literária, foi relatado que há quatro anos, nessa escola, a “ciranda de livros”, que é quando as crianças escolhem os livros e

levam para casa e trocam a cada semana, foi substituída pela “Oficina literária”. Segundo a coordenadora, neste parecer que segue transcrito, a metodologia que foi adotada há quatro anos, para colaborar com o envolvimento das crianças com os livros, não surgiu efeito. *“Os alunos levam o livro para casa, mas será que lêem? E os pais participam desse processo? Ficamos sem saber se realmente a ciranda de livros funciona”.*

Dessa forma, a “ciranda de livros” passou a acontecer na biblioteca da escola e a “oficina literária” passou a ser feita em sala de aula, pelas professoras e crianças. Eu perguntei às professoras do grupo cinco, o que era a oficina literária e como elas a desenvolvem em sala. A professora do grupo cinco **A** respondeu que *“na oficina literária selecionamos um livro e a partir daí realizamos a leitura de uma forma lúdica, tirando um elemento da história para as crianças produzirem algo.”* A professora do grupo cinco **B** disse: *“são feitas oficinas e brincadeiras após a leitura dos livros, que ajudam a sistematizar (interpretar) o que foi lido de forma lúdica e prazerosa e utilizamos fantoches e outros elementos que tornem a história mais interessante ou pelo menos mais atrativa.”*

Para a professora do grupo cinco **A**, *“o importante no momento da oficina literária é não relacionar a literatura com o conteúdo trabalhado em sala, para que as crianças sintam prazer em ouvir e ler histórias.”*

Necessariamente, as professoras não precisam trabalhar com os livros da sala, pois elas conhecem o seu grupo e têm autonomia para mudar o planejamento quando for necessário. A professora do grupo cinco **A** experimentou levar para sala de aula um livro que não estava na lista do planejamento, mas era um livro que ela tinha gostado de ler.

Bem, vou citar um livro que gosto muito, mas não é da lista do grupo cinco. “O presente diferente” é uma história de dois amigos e no dia do aniversário de um deles o outro leva um presente, um pedaço do retalho da cortina. Realizo a oficina da seguinte forma: Aviso a turma que irá chegar dois amigos e apresento os bonecos de fantoches. E começo a narrar a história com os bonecos.

Um boneco entrega uma caixa de verdade de presente e quando ele abre é o retalho e a partir daí eles imaginam várias coisas que podem fazer com o retalho. No final conto a história na íntegra, apresento autor e ilustrador. E entrego um pedaço de retalho para cada um brincar de faz-de-conta e depois levam para casa.

O contato e diálogo com as professoras me possibilitaram conhecer mais sobre o grupo cinco e compreender como é realizado o trabalho com os textos

literários em sala de aula. Mesmo que a escola tenha passado para as professoras a tarefa de desenvolver a oficina literária, ainda não significa total autonomia para elas gerirem os textos e livros, pois ainda há a intervenção de diretores, pais, e mesmo editoras que hoje já decidem o destino a que os livros devam se aplicar. Percebi que as professoras ainda ocupam um papel subalterno com relação ao trabalho com esses textos e livros.

Após experiência com as professoras do grupo cinco, fui para vivência com um dos grupos na escola. Eu escolhi um livro, *Tenho medo, mas dou um jeito* (v. anexo 2: a história transcrita) das autoras Ruth Rocha e Dora Lorch e ilustrações de Walter Ono. O livro que possui um narrador-personagem conta a história de um garoto que tinha vários medos, mas com os aprendizados cotidianos conseguiu superá-los. “Eu tinha medo de subir no alto, porque uma vez levei um tombo! Mas agora eu tomo bastante cuidado quando subo em alguma coisa...” (LORCH; ROCHA, 2000, p. 5-6)

Ao apresentar o livro aos alunos, logo eles me disseram já terem lido a história, mas queriam ler novamente. Eu fiquei empolgada e iniciei a história. Eles comentaram muito sobre o assunto trazido pelo livro, no decorrer da contação. Falaram sobre os medos e aprendizados que tiveram para superá-los. Ao final da contação da história, realizamos uma oficina. Pedi que desenhássemos em uma folha individual o que nos dava mais medo e como esses medos foram superados. As respostas das crianças foram surpreendentes: alguns disseram ter medo de fogão, de eletricidade, de nadar no mar, atravessar a rua, de escuro, lugares altos, entre outras. Vejamos as respostas orais:

Criança 1: “*Tenho medo de atravessar a rua, mas agora peço ajuda a um adulto.*”

Criança 2: “*Tenho medo de água no fogão, mas quando minha mãe está cozinhando não chego perto.*”

As crianças conseguem extrair da literatura suas próprias vivências, ou experiências reais, elas questionam algumas colocações dos autores perguntando, por exemplo: “Por que ela disse isso? Na minha casa não acontece assim.” E reinventam as histórias, transformando-as em histórias verossímeis, aquelas que se aproximam bem mais da realidade vivida por eles, percebo isso quando elas trocam os nomes dos personagens pelos seus próprios nomes, ou de algum familiar próximo.

Foi até aqui que cheguei nessa escola que estagiei, por outro lado, o trabalho de pesquisa que começa desde a minha infância não se finalizou com o término do meu estágio. Logo iniciei outro estágio em uma escola de mesmo caráter teórico e administrativo que a anterior. É privada, possui um diferencial por ser centro de estudos, é construtivista e sociointeracionista e atende da educação infantil ao ensino fundamental. Porém, possui concepções diferentes, principalmente, com relação ao trabalho realizado em sala com os textos literários.

Essa vivência foi o que me motivou a pesquisar a literatura infantil e sua influência para a leitura, constituindo este estudo monográfico. A minha trajetória de vida, desde a infância, eclodindo com a experiência em sala de aula e, principalmente, pelo contato com os livros infantis me levaram à escolha desse tema para a pesquisa, surgido a partir do questionamento sobre de que forma a literatura infantil contribui para o aprendizado da leitura nos primeiros anos de escolarização que corresponde à educação infantil.

A pesquisa, de cunho qualitativo, se caracteriza como descritiva e analítica e, basicamente, é estudo de um caso específico. Considerei necessário levantar dados, pois a pesquisa envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, no caso, os professores. Utilizei instrumentos como questionários e entrevistas para coleta de dados, analisei documentos como Projeto Pedagógico da Escola e Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). Antes de encaminhar todos esses procedimentos, fiz também uma observação, que, como consideram Lavige e Dionne (1999, p.176) “é um modo de contato privilegiado com o real, pois é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas.”

Tenho como objetivo analisar as mediações propostas pelos professores através da literatura infantil que contribuem para o aprendizado da leitura nos primeiros anos de escolarização.

Esse trabalho foi dividido em três capítulos que se complementam e um último que considera os demais. No primeiro capítulo, intitulado *Os primeiros passos da leitura no Brasil*, eu me debruço sobre um breve histórico da leitura no Brasil, como também o surgimento da leitura literária na escola, assim os primeiros passos tanto da leitura em si quanto da própria literatura de modo geral. No segundo capítulo, *A literatura infantil: breve histórico*, considero o surgimento da literatura infantil até sua chegada no Brasil e sua inserção no contexto escolar.

No capítulo, *O lugar da literatura infantil na escola*, eu trago o aspecto da escolarização da literatura infantil com foco na leitura de livros infantis e, também exponho no subtítulo, *Mediadores entre literatura infantil e leitura*, a descrição do relatório de pesquisa desenvolvido na escola que estagio neste segundo semestre de 2011. Por último, nas considerações finais retomo os três capítulos e explico as conclusões a que cheguei após todo o processo de investigação teórica e prática.

2. OS PRIMEIROS PASSOS DA LEITURA NO BRASIL

Como já sabemos a leitura não nasce no Brasil, mas adquiriu forma e importância por ser de caráter social e por influenciar outros setores na sociedade como a economia e a política.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996) retratam que a história do leitor, e podemos considerar a história da leitura, já que esta procede daquele, iniciou na Europa, por volta do século XVIII. Nessa época, os livros eram impressos artesanalmente, e o Estado determinava o que poderia aparecer nestes livros. Depois, essa atividade torna-se empresarial e passa a atender a fins capitalistas, visando ao lucro.

Contudo, esse lucro é fortalecido a partir do surgimento dos leitores, o fortalecimento da escola e o ensino como obrigatoriedade. Além disso, as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX afastaram o Estado das operações econômicas, proporcionando o livre comércio e independência das fábricas e indústrias. Então o Estado se envolve nos projetos sociais, na área da saúde e da educação.

Para que a leitura ganhasse ainda mais espaço nesse contexto e se configurasse em prática social, foi pertinente outra mudança: a valorização da família. Até o século XVIII, nas elites, prevaleciam os laços de parentesco, casamentos entre primos, tios e sobrinhos, dessa forma, alianças eram formadas e as relações econômicas e políticas se constituíam na família.

A família é a miniatura da sociedade idealizada pela burguesia, pois contrapõe à força da ideologia que a sustenta a fragilidade de seu poder político. Por isso, ainda que não se confunda com uma camada social, com um partido ou com uma ideia, a família constrói e consolida a sociedade burguesa, organizando-a para quem e para além das camadas sociais, partidos ou ideias. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 15)

O gosto pela leitura, segundo Lajolo e Zilberman (1996), se intensifica nesse modelo moderno de família, por ser uma atividade adequada ao contexto privativo da vida doméstica.

Além disso, os livros se constituíram como uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento e, por esse motivo, a propagação da leitura depende de uma valorização positiva do lazer.

Tal como aconteceu à literatura infantil, a indústria do lazer descobriu seu material primitivo entre a população rural. Os primeiros exemplos provieram da literatura de cordel, molde para a fabricação do folhetim, gênero que se expandiu nos centros urbanos, graças à difusão do jornal, e que colaborou com a estruturação e fortalecimento do romance. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 16)

O folhetim se tornou o modelo das demais expressões da literatura de massa, até o momento em que outros produtos, veiculados com mais propriedade pelos meios de comunicação, substituíram o livro e a leitura, satisfazendo as necessidades de fantasia e efabulação com outras linguagens, mais eficientes e diretas.

Para as pesquisadoras Lajolo e Zilberman (1996) só existem o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura, enquanto prática coletiva, em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. E, não apenas porque consiste numa das primeiras manifestações da indústria do lazer, nem porque não perdeu a natureza pedagógica que a fez ser primeiramente patrocinada por grupos religiosos, a leitura apresenta particularidades concretizadas na conceituação do leitor. Nesse aspecto, o tratamento dispensado ao leitor, que resulta na ficcionalização deste, é lugar privilegiado para o início do desenho de uma história social da leitura.

No Brasil, segundo as mesmas estudiosas, somente por volta de 1840, ainda na monarquia, passa-se a exibir alguns dos traços necessários para a formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema.

As considerações sobre a leitura, trazidas por Ezequiel da Silva (1986) , retratam que qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade vai sempre redundar em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social. O autor quer dizer com isto que não ocorria a democratização de acesso à leitura e livros no Brasil. A situação atual pode ter sido

amenizada, mas ainda é visível essa desigualdade nas diferenças marcantes nos acervos de bibliotecas em instituições públicas e privadas.

O combate ao desgosto pela leitura da palavra começa pela compreensão crítica dos mecanismos e das manobras que vem sendo acionadas com o objetivo de manter o povo brasileiro na ignorância e na alienação. (SILVA, 1986, p. 10)

Ao trazer as desigualdades de classe e injustiça social, Ezequiel da Silva (1986) não deixaria de falar sobre “uma crise da leitura” que se iniciou no período colonial e vem sendo reproduzida juntamente com o analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro.

Por outro lado, Marisa Lajolo (1994), também, expõe que a atividade de leitura, que, em suas origens, era individual e reflexiva transformou-se, hoje, em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos.

Sendo assim, a leitura ou o próprio ato de ler está muito aquém de uma simples decodificação, e a leitura da palavra é compreendida por meio da leitura do mundo. Segundo o educador Paulo Freire (1992, p. 11), a relação leitura do mundo e leitura da palavra está inserida em um

[...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

O ato de ler não é individual, mas coletivo, à medida que se torna tarefa de professores e bibliotecários que além de eliminar o risco da alienação são mediadores interpostos entre o leitor e o significado do texto. Através do texto, o autor evoca, instiga e indica referenciais que o leitor também transforma ou recria por meio de um processo de atribuição de significados.

O pesquisador Ezequiel da Silva (1986) esclarece que o sujeito-leitor, a partir do seu repertório de vivências, confronta o texto literário com o intuito de construir o seu significado e chegar aos referenciais que demarcam o seu contexto, ou seja, aos referenciais do mundo pretendidos pelo autor.

Por esse mesmo aspecto, Marisa Lajolo (1994) compreende que, apostando numa concepção de leitura que a vê, ao mesmo tempo como instituição e como prática coletiva, parece que se pode privilegiar a reflexão sobre a natureza e o percurso social da leitura, deixando, em plano secundário, discussões sobre metodologias e estratégias que, em nome da leitura, costumam ser incorretamente vistas como os elementos determinantes do famoso e reclamadamente ausente interesse dos jovens pela leitura.

Então, se comungamos de uma leitura que não se resume a métodos, mas se configura como social e pode ser ato político e libertador, será pertinente a classe dominante que os livros não possam ser alcançados por todos. Em defesa dessa premissa, Ezequiel da Silva (1986, p. 44) diz o seguinte:

Se o ler for tomado como um ato libertador, como uma prática provocadora de consciência dos fatos sociais por parte do povo, então é interessante ao sistema dominante que as condições de produção da leitura sejam empobrecidas ao máximo, ou seja, que o acesso ao livro e a um certo tipo de leitura (a crítica-transformadora) seja dificultado ou bloqueado.

Assim, percebemos que os autores Ezequiel da Silva e Marisa Lajolo se apóiam nos ideais de Paulo Freire, quando defendem o ato de ler como algo além de uma simples leitura da palavra ou decodificação.

2.1 A leitura literária na escola

Para compreender o processo da leitura literária, na escola, me debrucei sobre os estudos da pesquisadora Teresa Colomer (2009) que, de antemão, esclarece que a literatura exerceu importante papel para o ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas Greco-latinas, contudo, nem sempre essa literatura, mesmo representando essas funções, fez parte da leitura dos alunos em sala de aula.

Segundo os redatores do Plano Educativo de 1825, na Espanha, as únicas leituras necessárias na escola primária eram a cartilha, o catecismo e as *fábulas de Samariego*, e que, um século mais tarde, passou a ser obrigatória uma leitura tão discutível para os destinatários infantis como o *Quixote*. (COLOMER, 2009, p. 15)

Segundo Colomer (2009), em meados do século XIX, haviam começado a ser escritos, em diferentes países, livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral. Na etapa secundária, o ensino literário foi o aprendizado prático para criar discursos orais e escritos. O ensino acontecia através da retórica e se baseava na leitura dos autores gregos e latinos em sua língua original.

Além disso, do final do século XIX para o século atual, existiu um discurso escolar para que haja uma biblioteca com obras correspondentes à faixa etária dos alunos. Em sua pesquisa, Teresa Colomer (2009, p. 18) traz o seguinte:

Como assinala Anne Marie Chartier, já em 1882 os programas oficiais franceses recomendavam aos professores que emprestassem livros infantis aos alunos do primário e que lessem para eles em voz alta trechos clássicos, duas vezes por semana.

Na Espanha essa mesma proposta era requerida nas escolas, com relação a leitura de obras literárias.

Também, na Espanha, a *Institucion Libre de Enseñanza* e outras correntes de renovação escolar do século XX (a *Escuela Moderna*, *Del libre pensador Ferrer i Guardia*, a *Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, etc.) defendiam a leitura direta de obras, a introdução da literatura universal nas leituras escolares, o exercício da conversação e o diálogo como método pedagógico ou o uso recreativo da biblioteca fora da aula. (COLOMER, 2009, p. 18)

Assim, a partir dessa importância dada à biblioteca e à leitura, Colomer (2009) destaca que, rapidamente, o modelo das bibliotecas públicas infantis provenientes dos Estados Unidos, estendeu-se pela Europa e começou a pressionar sobre a concepção escolar da leitura de livros.

Por volta de 1970 quando foi modificado o modelo escolar e, conseqüentemente, houve transformações nos livros utilizados, qualquer modelo de ensino literário se caracterizava pela interrelação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o corpus de leitura e as atividades escolares.

No caso do nosso país, acompanhamos, com expectativas positivas a implementação da Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010. DOU. Seção 1, de 25 de maio de 2010. p.3 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País.

Segundo Colomer (2009, p. 21):

Efetivamente, no final da década de 1960 constatou-se o fracasso leitor das primeiras gerações de adolescentes, que haviam seguido já o largo processo de escolaridade ampliado até à etapa secundária. A diferença entre as expectativas geradas e o resultado obtido obrigou a analisar as causas dessa distância e a reconsiderar o modelo de ensino cultural e lingüístico oferecido pela escola. Isto afetou em cheio o ensino da literatura, que havia sido até então um dos pilares da formação escolar, de modo que a gestação de um novo modelo educativo deixou seus objetivos de ensino desaparecidos na confusão.

Algumas causas foram colaborativas para o desajuste e uma delas, como considera Colomer (2009), se achava no aparecimento de um novo perfil de estudante no ensino secundário, ou seja, a ampliação do período escolar de todos os cidadãos até os quinze ou dezesseis anos. Outra causa do desajuste foi que os estudantes do ensino secundário pertenciam agora a uma sociedade que baseava seu funcionamento no uso intenso e variado da palavra escrita. E, finalmente o desajuste escolar se devia também a modificações na maneira das obras literárias circularem na sociedade.

Os mecanismos modernos de produção editorial e consumo multiplicaram os livros; a internacionalização do mercado e a cultura os difundiu de maneira distinta e a evolução das tendências artísticas em direção ao jogo intertextual completou um panorama configurado agora por uma grande quantidade de obras, que aparecem em um mesmo momento em muitos lugares, em diferentes idiomas e que se escrevem e lêem no contexto de sistemas artísticos e ficcionais muito inter-relacionados. (COLOMER, 2009, p. 23)

Com isso, a literatura fortaleceu sua imagem de bem cultural de acesso livre para todos: um bem que se escolhe segundo os interesses pessoais de cada um e que é suscetível de produzir uma satisfação imediata. Foi a partir daí que na escola acabou a hegemonia literária no ensino da lingüística; diversificaram os materiais escolares incorporando a leitura de diversos textos sociais como jornais e revistas.

Colomer (2009) também acentua que se a composição do alunado, o desenvolvimento da sociedade e da representação social da leitura afetaram os objetivos escolares do ensino literário a partir da segunda metade do século XX, outro fator essencial para entender sua evolução se encontra nos avanços das disciplinas de referência ocorridos durante essas décadas. Além disso, as teorias

lingüísticas e literárias dos anos sessenta foram as que difundiram a reivindicação do acesso direto à leitura de obras na escola.

3. A LITERATURA INFANTIL: breve histórico

3.1 O surgimento do gênero

No século XVII, apenas durante o classicismo francês, foram escritas histórias que se inseriram no âmbito de uma literatura destinada às crianças. Mas, logo no início do século XVIII, na primeira metade do século, no mercado dos livros apareceram as primeiras obras publicadas destinadas ao público infantil.

Segundo Ricardo Azevedo (1999), numerosos estudiosos têm partido do pressuposto de que só se pode, realmente, falar em literatura infantil a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Segundo essa linha de pensamento, antes disso e em resumo, não haveria propriamente uma infância no sentido que conhecemos. Antes disso, as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Regina Zilberman (2003, p. 15) desfruta dessa mesma tese ao afirmar que

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna.

No entanto, a literatura infantil não se deteve apenas ao domínio dos escritores franceses. O desenvolvimento desse tipo de literatura acontecia ao mesmo tempo na Inglaterra. Vários fatores contribuíram para a consolidação de uma literatura infantil mais firme e com objetivos maiores.

Então, a partir do século XVIII, o fenômeno da industrialização faz surgir atividades renovadoras nos setores econômicos, social, político e ideológico desse século. Acontece simultaneamente a esse processo de industrialização, o êxodo rural e, conseqüentemente grande urbanização, junto às invenções tecnológicas, e o surgimento de fábricas. Nessa época de mudanças, se consolida também a divisão de classes entre proletariado e burguesia, que se consolida como classe social e reivindica poder político.

Nesse sentido, se consolida um novo modelo de sociedade e surge também uma das primeiras instituições, que é a família, a qual fortemente caracteriza a sociedade da época e se torna responsável pelos destinos econômicos e políticos. Porém essa instituição ainda recente sofre interferência do Estado Absolutista, cuja intenção é manter a família em um padrão de vida doméstico, privado e menos participativo publicamente. Esse modelo ideal e moderno de família que deve ser imitado por todos, se estabiliza na divisão do trabalho entre seus membros, o pai com a função de sustentar economicamente a família, e à mãe, a função de gerenciar o lar, e como maior beneficiário a criança.

Sobre essa imagem da criança no modelo ideal de família, Zilberman (2003) diz que a valorização da infância, enquanto faixa etária diferenciada é um dos baluartes deste modelo doméstico. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo com base no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que os filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando sua morte precoce) e madura (providenciando-se sua formação intelectual).

Observamos, então, qual é o papel destinado à criança nessa nova sociedade, seguindo o pensamento de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999, p.17)

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política reivindicatória.

Segundo as mesmas autoras, esses atributos que a infância recebe se transformam em fatores que a qualificam de modo negativo, como um ser frágil, desprotegido e dependente.

Se pensarmos um pouco mais, a partir do momento em que há um modelo ideal de família inserido em uma nova construção social e econômica, baseada na industrialização, na tecnologia, nos trabalhos fora do lar, a criança pensada como um futuro adulto que fortalecerá a nova sociedade precisará de uma formação para atuar na mesma. É por essa preocupação que surge a segunda instituição: a escola.

A instituição escolar passa a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia. Essa instituição se torna responsável por levar as crianças ao seu destino natural, convertendo-se em atividade diária, compulsória das crianças, e se responsabiliza por sua frequência às aulas.

Para Lajolo e Zilberman (1999), assim como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, entretanto, a escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar sua importância, tornando-a, a partir de então, imprescindível no quadro da vida social.

É nesse contexto que a literatura se funde e assume o caráter de mercadoria, pois desemboca numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis.

No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adéquam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem passado pelo crivo da escola. (LAJOLO et al, 1999, p. 18)

Assim, Lajolo e Zilberman trazem que os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Nesse sentido, a literatura se coloca entre a criança e a sociedade de consumo, e tem de ser acionada pela escola no intuito de ser viabilizada sua circulação. E, mesmo assumindo-se protagonista nesse cenário da sociedade, a literatura depende da escolarização da criança, e isso a coloca numa posição subsidiária em relação à educação.

E sobre o surgimento da literatura infantil, Regina Zilberman (2003, p.33-34) diz o seguinte:

[...] o aparecimento e a expansão da literatura infantil deveram-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta. Por tal razão, o novo gênero careceu de imediato de estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento de valor estético, vale dizer, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura.

Maria José Palo e Maria Rosa Oliveira (2003) concordam com o trazido anteriormente por Zilberman, ao afirmar que, desde os primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a

faz ser mais pedagogia do que literatura. De certa forma, foi esta característica que contribuiu para que a literatura se destacasse no cenário de uma sociedade em plena modernização.

Lajolo e Zilberman (1999) retratam que, aos poucos, se esboça a relevância da literatura infantil e de seu estudo. O interesse que desperta provém de sua natureza desmitificadora, porque, se se dobra a exigências diversas, revela ao mesmo tempo em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos de cunho social e caráter mercadológico, que a sujeitam de várias maneiras.

A literatura infantil em sua definição é completada por outras características que impõem sua fisionomia. Uma dela é o tipo de representação a que os livros procedem. Estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo.

Segundo as autoras Palo e Oliveira (2003), contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem de representação simbólica do real direcionado para a aquisição de modelos linguísticos. O trabalho com tais signos remete o texto para alguma coisa fora dele, de modo a resgatar dados de um real verossímil para o leitor infantil. Este, tratado fisionomicamente sob o “modo de ser” do adulto, reflete-se para a produção infantil como um receptor engajado nas propostas da escola e da sociedade de consumo deverá, sobretudo, apreender via texto literário infantil, a verdade social.

Lajolo e Zilberman (1999, p.20) acrescentam que:

[...] o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante.

Outra característica que a literatura infantil adquire, segundo as autoras, é sua permeabilidade ao interesse do leitor. Então, apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, a literatura infantil equilibra ou até supera essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança.

Diante disso, a partir do século XIX a literatura para crianças define com maior segurança os tipos de livros que agradam mais ao pequeno leitor e determina melhor suas principais linhas de ação: em primeiro lugar, a predileção por histórias

fantásticas, ou então por histórias de aventuras transcorridas em espaços exóticos e a apresentação do cotidiano da criança.

Assim, Lajolo e Zilberman (1999) esclarecem que são os autores do século XIX que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro desse panorama emerge a vertente brasileira do gênero.

3.2 A vertente brasileira

Apesar de no curso do século XIX aparecer uma ou outra obra destinada a crianças, a literatura infantil brasileira só veio surgir quase no século XX. Foi no período de mudança no governo e a partir da proclamação da república que a história da literatura infantil se inicia.

Muitas transformações contribuíram ou propiciaram o momento para o aparecimento da literatura infantil ao final do século XIX e início do XX. As exportações do café se tornavam mais intensas, decorrente do movimento abolicionista a mão-de-obra escrava foi ocupada pela assalariada, intensa urbanização ocorria no país mediante o surgimento de indústrias. Muitas pessoas da classe dominante e que tinha uma ou outra profissão e se mantinham ausentes no Brasil colônia, pois não se adaptaram ao trabalho na lavoura ocuparam cargos públicos nas cidades e favoreceram o movimento de urbanização no país.

Diante dessa nova sociedade, política e economicamente em transformação, a educação ganha importância, e porque não, a literatura infantil também, que está inserida em um processo de busca por sua nacionalização.

Além de o modelo econômico deste Brasil republicano favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, é preciso não esquecer a grande importância – para a literatura infantil – que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.28)

Ocorre, então, a valorização da escola e, ao mesmo tempo, aumenta-se a produção literária que é variada. Em meio a essa variedade de produção a preocupação e de qual material seria adequado para a leitura do público infantil brasileiro. É a partir dessa preocupação que os professores e os intelectuais da época começam a produzir livros infantis, mas ainda numa concepção patriótica e como objetivo a ser alcançado para a crescente modernização do Brasil.

Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.28)

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 29), a justificativa para tantos apelos nacionalistas e pedagógicos, estimulando o surgimento de livros infantis brasileiros, era o panorama fortemente marcado por obras estrangeiras. É nas últimas décadas do século XIX que se multiplicam as traduções e adaptações de obras infantis. Então, começa-se a discutir a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira, justamente por haver nos textos disponíveis uma distância entre a realidade lingüística europeia e brasileira.

As autoras trazem que a adaptação do modelo europeu que chegava ao Brasil através de Portugal, nesse primeiro momento da literatura infantil brasileira, não se exerceu apenas sobre contos de fadas ou histórias. Ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos.

Como já sabemos na literatura infantil a presença comum é de uma protagonista criança. Entre o século XIX e o século XX a imagem da criança nos textos é estereotipada, quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além disso, os textos infantis traziam situações em suas histórias que serviam como um modelo de aprendizagem para as crianças.

Dessa forma, a literatura infantil confirmava seus compromissos com um projeto pedagógico que acreditava piamente na reprodução passiva de comportamentos, atitudes e valores que os textos manifestavam e, manifestando, desejam inculcar nos leitores.

Essa intenção de criar um modelo de aprendizagem na criança não está ausente nos livros atuais e em sala de aula os professores o reproduzem. Eu tive a oportunidade de observar a atuação de professores durante escolha de livros e contação de histórias; percebi que eles reafirmam as atitudes, comportamentos e valores que as crianças devem seguir, de acordo com o proposto pelos livros infantis.

Com o surgimento da república, o projeto de modernização e forte apelo patriota, a intenção política no Brasil é de nacionalismo. A literatura infantil não deixou de ser uma aliada nesse processo por se valorizar nesta a cultura brasileira e a sua escrita por autores brasileiros.

A literatura infantil, como bom filho, não fugiu a esta luta. Aderiu aos ideais do período e expressou-os às vezes de modo literal, trazendo para a manifestação literária uma nitidez que ela raramente conhece nos textos não-infantis. Os livros para crianças foram profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e protagonista. Da mesma maneira, eles se lançaram ao recolhimento do folclore e das tradições orais do povo, com interesse similar ao das escolas de samba, ao pesquisar os enredos para os desfiles. Porém, visando contar com o aval do público adulto, a literatura infantil foi preferencialmente educativa e bem comportada, podendo transitar com facilidade na sala de aula ou, fora dessa, substituí-la. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.54)

Consideram as autoras, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999), que nas primeiras décadas do século XX, a literatura defronta-se com dois tipos de competidores que podem reduzir seu crescimento. De um lado, depara-se com o empenho pela utilização da cultura, ao menos daquela que circula entre as classes elevadas; isto a coloca, enquanto gênero considerado menor, na defensiva, tendo de depender de escritores sem maiores aspirações e glórias literárias, mas, ainda assim, eficientes na arte de capturar leitores assíduos. De outro, concorre, no gosto desses mesmos leitores, com a cultura de massas.

Ainda seguindo aos ideais de modernização do Brasil, a literatura infantil se envolve em mais uma causa para garantir a sobrevivência do Brasil rural. Valorizam-se nas histórias os cenários do campo como sítios, fazendas e a agricultura, assim como seu principal agente de transformação, o homem do campo.

Voltando a localizar parte considerável dos heróis das histórias em sítios e fazendas, torna-se porta-voz de uma política econômica que

considera a agricultura a viga mestra de sustentação financeira do país e o homem do campo seu principal agente. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 96)

A literatura infantil a altura das décadas de sessenta e setenta se situa entre a manutenção de tendências antigas e renovação, é ainda de tradição recente e não sólida que surge em um contexto muito mais favorecedor de um modo industrial de produção de cultura.

Se observarmos o caso da manutenção de tendências, a cristalização e ampliação de um mercado rendoso e pouco exigente, sensível e expediente de divulgação que exploram a dependência entre a literatura infantil e a escola, favorecem a repetição de velhas fórmulas e exige do escritor uma periodicidade de lançamentos que talvez seja incompatível com a criação artística, segundo Lajolo e Zilberman (1999).

E enquanto renovação, pelas mesmas autoras, a literatura infantil assumiu traços que a aproximam tanto de uma certa produção literária não-infantil contemporânea, quanto a fazem recuperar o atraso.

Por carregar, agora, uma característica mais próxima da narrativa contemporânea, desaparece da literatura infantil e dos livros infantis o compromisso com a história oficial, o patriotismo, com os heróis pátrios, essa nova produção infantil revela a permanência da preocupação educativa, comprometida agora com outros valores, menos tradicionais e libertadores. A partir dessa característica a literatura infantil aderiu a gêneros e temas até então só esporadicamente cultivados nos livros para crianças, como a história policial e a ficção científica.

[...] após ter conquistado a duras penas o direito de falar com realismo e sem retoques da realidade histórica, e ao mesmo tempo que redescobre as fontes do fantástico e o imaginário, a literatura infantil contempla-se a si mesma em seus textos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.161)

Com base no estudo deste primeiro capítulo, ficaram visíveis as irregularidades que a literatura infantil enfrentou desde o seu surgimento e sua configuração no Brasil entre o século XIX e o século XX. As autoras Lajolo e Zilberman (1999) apontaram alguns pontos que favoreceram seu crescimento, assim como outros que colocaram a literatura infantil numa posição subalterna diante dos interesses políticos e econômicos do país. Ainda que se aproximasse da esfera educativa, este gênero literário fora tratado como coadjuvante no processo sem

assumir seu real papel e sem ainda atender verdadeiramente ao público que se destina, as crianças.

Nesse sentido, apesar da literatura infantil *renovada* se distanciar da tentação pedagógica conservadora, ainda não consegue resolver os impasses antigos como sua dependência de circulação estar sob o domínio da instituição escolar e, os livros infantis serem constituídos como produtos que giram em torno de sólidos capitais.

3.3 A literatura infantil e a escola

Desde as décadas de setenta e oitenta, um dos aspectos discutidos no âmbito das propostas para reformas educacionais dá lugar de destaque para a literatura infantil.

Desde os anos 70/80, as experiências, debates e propostas para reformas educacionais vêm-se multiplicando de maneira significativa, principalmente no âmbito da língua e da literatura. E com especial cunho polêmico na área da literatura infantil. (COELHO, 2000, p.15)

No cenário brasileiro, a literatura infantil e a escola sempre foram dependentes uma da outra. Segundo Marisa Lajolo (1994), a escola conta com a literatura infantil para difundir sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que são inculcados nas crianças e jovens. E os livros infantis acham um lugar seguro na escola, à medida que esta se torna responsável por sua circulação.

E os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos. (LAJOLO, 1994, p.68)

Lajolo (1994) também traz outro indício da nova aliança existente entre literatura infantil e escola que é a efetiva mobilização dos escritores para crianças. Assim, alguns autores participam ativamente de congresso, seminários e simpósios onde se discute a difusão da leitura.

Apesar dessa relação entre literatura infantil e escola, esses fatores que as entrelaçam são também responsáveis pelo descompasso entre a literatura infantil e

a não-infantil, pois se comparado à literatura não infantil, a literatura elaborada para crianças parece conservadora.

No entanto, os mesmos fatores que entrelaçam literatura infantil e escola e que eventualmente respondem pela modernidade desse segmento da produção cultural brasileira são também responsáveis pelo descompasso – digamos estético – entre literatura infantil e a não infantil. Tomando por parâmetro a produção literária brasileira contemporânea não infantil, os livros para crianças parecem conservadores, pagando, com o que se poderia chamar de *compromisso pedagógico*, seu ingresso no aparelho escolar. (LAJOLO, 1994, p. 68)

Marisa Lajolo (1994) explica que esta vocação pedagógica e inevitavelmente conservadora da literatura infantil não constitui opção consciente de seus autores: configura, antes, *a linguagem do gênero*, cuja força pode ser avaliada pela sua permanência ao longo de seu quase um século de história no Brasil e pela constatação de que o pragmatismo pedagógico é o traço que submerge primeiro nos momentos de ruptura.

Lajolo (1994) acentua que, além de refletir-se internamente na adesão do texto à ideologia escolar e externamente no apoio da escola à circulação do gênero, a inter-relação literatura infantil-escola manifesta-se ainda externamente ao texto, porém internamente ao livro.

Para muito além das queixas e/ou bravatas que geralmente pontilham discussões sobre leitura e literatura infantil, é preciso que se entenda essa antiga inter-relação da literatura com a escola como histórica e social. E que também se entenda que não se proclama nem se decreta, por mais vontade que se tenha e por mais rebeldia que se ponha na voz, a independência de um segmento da produção cultural das estruturas nem das instituições pelas quais tal produção circula e em cujo código encontra seu significado. (LAJOLO, 1994, p. 73)

A literatura infantil é dependente da instituição escolar para que seu uso pelos consumidores infantis aconteça. Apesar de essa dependência ser um fator negativo para o gênero, é satisfatório do ponto de vista que ainda podemos ter leitores dessa literatura.

Por mais de um século a literatura infantil brasileira tem se consolidado e nasceu sob o jugo de outras necessidades, sejam elas econômicas, políticas, nacionalistas ou educativas, e se não ocorresse dessa forma, talvez essa literatura

nunca tivesse permanecido em nosso país, e se atualmente ela vigora, ainda que da forma mais irregular e sem o merecido destaque social, é porque a escola, que é de inevitável importância, se responsabiliza por sua perpetuação.

4. O LUGAR DA LEITURA E DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Nos capítulos anteriores, expus as relações estabelecidas entre a leitura e a escola e entre literatura infantil e escola numa perspectiva mais histórica, neste capítulo, enfatizo a apropriação de ambas pela escola, assim como para isso fundamento na prática essas relações. A pesquisa de campo que compartilho, neste estudo monográfico, surgiu a partir da leitura de Magda Soares sobre a escolarização da literatura infantil.

A pesquisadora Magda Soares (2006) faz considerações sobre duas perspectivas com relação à literatura infantil e sua escolarização. Assim, numa primeira perspectiva, podem-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, a escolariza, a didatiza, a pedagogiza, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura* escolarizada.

Uma segunda perspectiva sob a qual podem ser consideradas as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, é interpretá-las como sendo a *produção*, para a escola, de uma literatura destinada a criança: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola pela clientela escolar – busca-se *literatizar a escolarização infantil*.

Ao observar o trabalho desenvolvido com a literatura infantil na escola que estagio, percebi que a primeira perspectiva é a mais disseminada e isso me levou a pesquisar, se essa escolarização da literatura infantil acontece adequadamente.

O termo escolarização trazido por Magda Soares (2006) choca o leitor num primeiro contato com este termo em se tratando da literatura infantil, mas se ignorarmos o caráter pejorativo desta denominação, essa pode se transformar em significado de trabalho adequado da literatura infantil na escola.

Segundo Soares (2006, p.20), “o termo é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva; mas há conotação pejorativa em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura”, como a como há conotação pejorativa nas expressões

adjetivadas “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada”, literatura escolarizada”.

A autora ainda nos remete ao fato de que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares” que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um *tempo* de aprendizagem.

E que, portanto, conclui Magda Soares (2006) por esse aspecto, que não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”. Se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.

Escolariza-se a literatura por instancias, trazidas por Magda soares (2006), como a biblioteca escolar e a leitura e o estudo de livros de literatura. Na biblioteca, escolariza-se a literatura infantil através de diferentes estratégias: que é o próprio estabelecimento de um local escolar para guardar os livros; a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e de leitura; a seleção dos livros – quais livros a biblioteca oferece a leitura, que livros excluem ou “esconde”, que livros expõem mais abertamente. E há as estratégias de socialização da leitura: quem indica ou orienta a escolha do livro a ler.

A leitura e estudo de livros de literatura escolarizam a literatura também por diferentes estratégias: a leitura é determinada e orientada por professores; jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, *se se quer fazer e quando se quer fazer*. E também essa leitura pode ser avaliada por mais que tentem mascarar as formas de se avaliar o aluno leitor.

4.1 Mediadores: entre literatura infantil e leitura

É permanente em mim o interesse de investigar e conhecer mais sobre o trabalho desenvolvido por meio da literatura infantil para o aprendizado da leitura na escola, pois, como eu trouxe no componente introdutório desta pesquisa, até o final do primeiro semestre de 2011 eu estagiava em uma escola que fez despertar o amor pelos livros infantis. Atualmente, estagio em uma instituição que possui características semelhantes as da escola anterior.

Essa Instituição, que também se configura em centro de estudos, possui apenas três anos de existência e é da rede privada e está pautada na concepção teórica de cunho construtivista e sociointeracionista. Atende a crianças de um ano e seis meses a sete anos distribuindo-as em sete grupos (do grupo um ao grupo cinco da Educação Infantil e primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental). Eu poderia dizer que foi na educação infantil que encontrei o meu lugar, assim como também situo a leitura e a literatura infantil. Segundo Kátia Mansur (1999), aos poucos, a educação infantil passou a ser entendida por nós como um processo que tem a história da criança associada a um conhecimento crítico e autônomo favorecedor da transformação do contexto social.

Eu comungo da mesma premissa de Sonia Kramer (1999) que reconhece o que é específico da infância - o seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Com base na própria história da literatura infantil, considerada no capítulo anterior, concordo com Vera de Aguiar (2006), quando diz que a literatura infantil se define a partir de seu destinatário. Modalidade literária tardia aparece só no momento em que a infância passa a ser tratada de modo especial, como idade de formação do homem.

A observação, anotação em registros, entrevistas e a aplicação de questionários serviram como suporte para elaboração de um relatório que envolve o meu objeto de pesquisa, a literatura infantil. Encontrei nessa escola um espaço que me possibilitou procurar respostas para o questionamento que me conduziu a esta investigação: Como a literatura infantil contribui para o aprendizado da leitura nos

primeiros anos de escolarização (que envolve do grupo um ao cinco da educação infantil)?

No início da minha observação, surge a primeira inquietação e, que também deixa alguns professores inquietos: diz respeito ao uso inadequado da biblioteca da escola ou sala de leitura como conceitua a administração escolar.

A sala de leitura ainda não funciona, segundo sua denominação. O seu papel é o de possibilitar a visualização de vídeos, apesar de conter livros no seu interior. É incoerente que digamos às crianças para se dirigirem à *sala de leitura* com o objetivo de assistir a filmes ao invés de lerem os livros. Além disso, é notável que elas prefiram folhear os livros a assistir vídeos e, em muitos momentos, somos surpreendidos com nossas próprias atitudes que reforçam esse caráter atribuído à biblioteca, pois, quando estamos na sala de leitura, proibimos as crianças de tocarem nos livros, sendo que esta é a verdadeira função desse espaço.

Diante disso, considerei a possibilidade de conhecer qual o grau de importância que a literatura infantil ocupava na escola e com qual objetivo esta era utilizada pelos professores. Para tanto, pesquisei no projeto pedagógico da instituição algo que tocasse à literatura infantil e, também à leitura.

No projeto, no que cabe ao ciclo I da educação Infantil que corresponde à faixa etária de um a três anos, em *Linguagem oral/práticas de leitura/práticas de escrita*, nota-se o interesse da escola para que as crianças vivenciem situações em que a literatura infantil e acompanhada a esta a leitura estejam presentes, pois consta que haja a participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas e, também, a observação e manuseio de materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc.

No que se refere ao ciclo II, que corresponde à faixa etária de quatro a cinco anos, além dessas duas possibilidades, já garantidas para o ciclo I, estarem disponibilizadas para o segundo ciclo, a escola acrescenta que haja, para esta faixa etária, a participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam da maneira convencional, a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento e o reconto de histórias conhecidas com aproximação das características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor. Essas situações que, segundo

consta no projeto pedagógico, e a escola garante para a educação infantil estão de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, v.3).

Após ter analisado o Projeto Pedagógico da referida instituição, percebi que, de modo geral, a literatura infantil não tem o seu papel de destaque na escola, ainda não há um projeto específico para a mesma e a própria biblioteca ou sala de leitura não está sendo utilizada. Sobre esse último aspecto, em entrevista com a coordenadora da educação infantil, foi dito que o não funcionamento da biblioteca é decorrente da falta de funcionário para organizá-la e que a escola pretende, para o ano de 2012, expandir a sala de leitura e fazê-la funcionar, segundo sua função: a de possibilitar a leitura de diferentes textos, inclusive com destaque para a literatura infantil.

Os professores ainda são os maiores responsáveis na escola pela aproximação da criança com os livros infantis. É no cotidiano, em sala de aula, que se constrói a troca entre professor e crianças e aquele medeia as possíveis descobertas que acontecem por elas (as crianças).

Pensar a relação leitura e escola requer recolocar a questão inicialmente posta: se, de um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro, é preciso reconsiderar nesse processo o papel do professor enquanto aquele que ensina a ler. (LEAL, 2006, p. 263)

Assim, segundo a pesquisadora Leiva Leal (2006), existe uma mediação a ser feita a partir do que se pretende atingir. No caso da leitura, considerar o conjunto de habilidades, que precisa ser sistematizado e organizado, respeitando o processo de constituição do leitor.

Diante dessa inevitável importância do professor em sala de aula, foi que considerei pertinente a observação nas salas dos grupos um ao grupo cinco. Então, pude notar que em todas elas há uma estante de livros infantis e as professoras apresentam às crianças outros textos literários como poesias, parlendas e trava-línguas. Ao visitar a sala do grupo dois, a professora sugeriu uma ideia sobre a estante: *“porque não apenas colocar os livros não importando a idade dos alunos e que eles se interessem por qualquer um, não deveria haver uma estante para crianças de um ano, de dois, de três anos, mas uma estante mista que possa ter todos os tipos de leitura.”*

Assim, como a biblioteca ainda não funciona, as professoras suprem a falta de livros, pedindo um ou outro emprestado nas salas vizinhas e, de certa forma, essa atividade criada por elas, espontaneamente, se tornou interativa, visto que possibilita o envolvimento entre os grupos. Com isso, meu aluno do grupo dois e eu fomos ao grupo três fazer um empréstimo e as crianças do grupo visitado nos sugeriram os melhores livros e justificando a escolha: *“esse eu li e é muito legal porque conta a história de...”*

Essa atitude mostra que, apesar de a escola não ter um documento escrito que valorize a importância da literatura infantil, esta é trabalhada em sala de aula e sob diversas metodologias de acordo com as necessidades e interesse de cada grupo.

Após observações e entrevistas, elaborei um questionário aberto (v. apêndice), contendo oito questões, no qual a pessoa tem toda liberdade para responder da forma que melhor convier. Direcionei o questionário para as professoras da Educação Infantil do grupo um ao grupo cinco, com vistas a conhecer a forma como elas trabalham com a literatura infantil em sala, principalmente, no tocante à leitura, sobre a própria postura durante a contação de histórias ou manuseio de textos literários com as crianças, e sobre a postura da escola, diante desse tipo de literatura.

Considerado o grau de importância dado à literatura infantil pela escola e aos livros infantis, as professoras afirmaram que a instituição se preocupa em enfatizar o trabalho com livros infantis e, além disso, mantém contato com editoras para que elas mesmas escolham os livros para compor a estante da sala. Por essa mesma questão, apenas uma professora respondeu que “a escola ainda dá pouca importância à literatura, pois ainda faltam projetos dedicados a ela e os livros infantis são trabalhados muitas vezes de forma simplória.” (Professora do grupo cinco)

Com relação ao objetivo que leva a escola a se apropriar da literatura infantil, foi unânime nas respostas das professoras que a intenção é de formar futuros leitores ou desenvolver o gosto pela leitura. A professora estagiária do grupo dois acrescentou que há também o interesse de construir através de histórias conhecimentos e valores.

Geralmente, os livros infantis são utilizados pelas crianças diariamente durante a contação de histórias pelo adulto e, nas cirandas literárias, que possibilita

a criança levar livros para serem lidos em casa todas as semanas, assim confirmou a professora do grupo três: *“Os livros infantis são utilizados na Ciranda literária que acontece todas as sextas-feiras, são utilizados também para a contação de histórias, para leitura individual na hora do descanso, mesmo que de forma não convencional própria para essa faixa etária e nos cantos de atividades diversificados que pode ser na chegada ou na saída.”*

Percebe-se, até aqui, que as professoras fazem um ótimo trabalho com os livros, nesse sentido Teresa Colomer (2007) acrescenta que os meninos e meninas também necessitam de outras coisas: tempo na aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas para que se “lembrem” que podem pegar um livro e não o controle remoto da tevê; alguém atento em equilibrar seu interesse impaciente pela história, com a sua leitura lenta (alternando a leitura adulta e a da criança, por exemplo) e que lhes facilite dando o significado das palavras novas.

Por essa mesma questão, a professora do grupo cinco acrescentou que *“na maioria das vezes, os livros infantis são utilizados como deleite, outras, através de temas relacionados aos projetos ou situações do dia-a-dia que envolvam valores e atitudes.”*

De acordo com a questão: “Você considera a sua atuação com os livros em sala de aula muito boa, regular ou insatisfatória”, obtive as seguintes respostas.

Professora Grupo três: *“considero boa. Procuo fazer a leitura dos títulos com antecedência para que no momento da história eu possa falar sobre autor, o ilustrador, etc.”*

Professora grupo dois: *“Boa, pois procuro desenvolver bem as atividades.”*

Professora grupo quatro: *“Regular, apesar de me preparar previamente ainda não dou a devida importância que o momento solicita.”*

Professora grupo cinco: *“Regular, valorizo muito a literatura e procuro ler, contar ou dramatizar as histórias com entonação, referindo o autor e ilustrador. Também costumo ler textos literários diversificados como parlendas, letras de músicas, poesias, quadras populares, etc. E utilizo a literatura para trabalhar valores e atitudes, mas sei que ainda é pouco.”*

Contudo, as leituras de Colomer (2007) confortam o professor, quando ela diz que não é fácil desenhar um itinerário de leitura que reúna os esforços escolares e familiares e que equilibre a motivação e a aprendizagem das crianças, mas, sem dúvida, possuímos muitas peças do quebra-cabeça com as quais poderemos

melhorar o ensino atual e fazer o encaixe das peças nas linhas seguintes como a dedicação de tempo escolar para a leitura autônoma, a criação de espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar, o que já é feito pelos professores da escola estudada, e introduzir melhoras nos programas de aprendizagem escolar da leitura e isso é o maior desafio a ser alcançado pela referida instituição.

Quando Magda Soares (2006) aborda sobre a escolarização da literatura infantil, também retrata sobre o uso inadequado dessa literatura. O professor que lê para criança, e com ela, precisa também ler para si mesmo e planejar suas leituras no coletivo para transmitir segurança em suas palavras para os pequenos. O maior erro cometido com os textos literários na escola e em sala de aula começa pela atitude dos professores e culmina com o desinteresse das crianças pelos livros.

A escritora de literatura infantil e juvenil, Fanny Abramovich (2008, p.20) nos mostra que é necessário

[...] ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso chega no ouvinte [...]

Quanto à questão de a escola oferecer suporte para o trabalho adequado com os textos literários, as professoras revelaram que ainda faltam cursos e recursos que visem a disseminar práticas de como trabalhar mais adequadamente a literatura infantil.

Professora grupo três: *“Não há investimento em cursos, mas dispomos de livros, fantoches, vídeos, fitas cassete, etc.”*

Professora grupo quatro: *“Ainda não é suficiente, mas já promove pesquisas e debates sobre o âmbito.”*

Professora grupo dois: *“A escola oferece alguns, não total...”*

Na questão que fiz referencia à metodologia utilizada pelas professoras através da literatura infantil para contribuir no aprendizado da leitura, elas disseram que criam estratégias, vestem-se conforme os personagens das histórias, informam as crianças, porque escolheram a história, informam quem são autores e ilustradores. Para a professora do grupo três, *“nessa faixa etária quanto mais a criança ouve histórias, mais ela se projeta, mesmo que momentaneamente, nos personagens desenvolvendo a imaginação e os sentimentos, por isso como mediadora procuro melhorar a entonação, o ambiente, objetos, etc.”*

Uma metodologia que os professores não utilizam é a leitura compartilhada, que, segundo Colomer (2007), se configura em um tipo de aprendizagem social e afetiva e “pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores.” (2007, p.106). O benefício obtido com as histórias contadas nesse tipo de leitura é notado, quando as crianças aprendem que o escrito é estável, um conhecimento muito relevante para a representação mental deste tipo de comunicação; e acontece também uma boa interação entre o adulto e as crianças, ou seja, como se deve ler e falar com elas sobre os livros.

Percebo que quando está em voga chamar a atenção da criança, aguçar a sua imaginação, despertar o prazer de folhear o livro, as professoras o fazem muito bem, se preparam antecipadamente e criam um cenário convidativo para a criança, principalmente nos cantos de chegada, no primeiro momento que chegam à sala de aula. Por mais que elas (as professoras) não recebam toda bagagem necessária para desempenhar com total autonomia a função de mediadoras entre criança e livros infantis e literatura infantil, utilizam as experiências que tiveram em outras ocasiões e melhoram sua postura diante do trabalho com os textos literários.

Como sabemos, não há uma receita pronta para se trabalhar esses textos e, na escola que observei, as professoras têm a intenção de formar leitores, através da arte e do prazer revelados pela literatura. Primeiro aproximam as crianças da fantasia proporcionada pelo livro, levam elas a tocá-lo e folheá-lo, de modo que as mesmas se apaixonam pelos personagens presentes nas histórias e não os esqueçam, por seguinte, em pouco tempo nos deparamos com crianças de dois anos, lendo um livro de forma fidedigna, considerando que nessa faixa etária as crianças não lêem convencionalmente. Há que antes despertar o prazer em ler, perceber a literatura infantil como arte. Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido pelas professoras consultadas parece amenizar um pouco do “pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação em detrimento da arte”, segundo a percepção de Vera de Aguiar (2006, p.243).

A leitura é consequência do caminho que traçamos para aproximar livro e criança e, segundo o que pude constatar nessa escola, é através da arte e da fantasia, que a criança desenvolve a autonomia leitora – autonomia no sentido de que, aos poucos, ela procura o livro por decisão própria para ser lido e imitando as atitudes da professora, desempenhando a função de pequena mediadora,

convidando seus colegas para ouvi-la – desenvolvendo, também, o gosto pela leitura.

Voltamos, agora, a uma inquietação que eu considereei na introdução da pesquisa de campo que é sobre a biblioteca ou sala de leitura na escola, por I não funcionar com o objetivo de ser visitada para a leitura. As professoras que se mostraram decepcionadas pelo não funcionamento adequado desse espaço, expuseram sua ideias.

A professora do grupo três expôs acreditar que, futuramente, haverá, na escola, uma sala de leitura mais ampla, mais organizada e que funcionará com o propósito da leitura literária, empréstimo de livros, e que terá um profissional para orientar as crianças nas escolhas dos títulos.

Outras professoras acrescentaram que mudanças na organização da sala podem ajudar a tornar o espaço mais convidativo para as crianças e que a escola deve investir em mais livros para compor o acervo e colocar uma bibliotecária para gerenciar a sala de leitura.

A preocupação em formar leitores na educação infantil, nessa instituição, perpassa pela concepção de que, na infância, não se deve extrapolar os limites do ser criança, de uma cultura própria e que exige cuidados. Assim como se valoriza o ensinamento de valores e atitudes, através da literatura infantil de forma divertida, séria e comprometida, o mesmo ocorre com a leitura. Essa é importante e seu aprendizado ocorre primordialmente pelos textos literários e livros infantis, porém sempre levando o lúdico, o artístico e o prazer em ler proporcionado pela literatura infantil.

Contudo, diante dos entraves enfrentados pela escola que já foram expostos , com referência à leitura e à literatura, como o exemplo da sala de leitura, a falta projetos nesse aspecto, falta de mediadores mais experientes, etc. a instituição tem apenas três anos de atividade educacional, e é compreensível que a experiência é fundamental para a construção de um ambiente integral no sentido de abrigar a LITERATURA INFANTIL com total prioridade.

É confortável saber que direção, coordenação e corpo docente estão trabalhando no sentido de valorizar esse aspecto e, quem sabe, em pouco tempo literatura infantil e a leitura de livros infantis possam ocupar proposta de projetos, formação de professores na área e na sala de leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a escrita deste estudo monográfico, primordialmente, partiu da minha vivência anterior ao universo acadêmico e à sala de aula. Eu poderia dizer que nesses dois espaços pude me reencontrar na infância e reviver desejos, a fantasia e as brincadeiras. Embora eu tenha tido pouco acesso à literatura infantil na escola, pelos livros infantis, foi através da oralidade que me foi despertado o prazer por esses textos. A mediadora nessa fase da infância não foi uma professora, mas minha mãe e minha avó.

Quando eu entrei pela primeira vez em uma biblioteca puramente composta por literatura infantil, foi como se eu tivesse voltado àquele tempo da infância, mas com um olhar mais aguçado sobre os livros e mais interessado em ler, ou ao menos folhear todo o acervo que compunha as estantes da biblioteca.

Já que eu não havia aprendido a ler por meio dos livros, foi que surgiu a questão de como a literatura infantil contribui para o aprendizado e ensino da leitura nos primeiros anos de escolarização.

A bibliografia que utilizei colaborou no debate pretendido neste trabalho, no sentido de desmitificar os conhecimentos sem embasamento que eu tinha sobre a literatura infantil, a leitura e o papel da escola nessa relação. Assim, considerei necessário escrever em um capítulo, *Os primeiros passos da leitura no Brasil*, sobre o tratamento dado à leitura brasileira e à leitura literária, perceber qual o papel desempenhado pela leitura naquela sociedade dos séculos XIX e XX, a quem se destinava a leitura, eu porque de se propagar essa leitura que nasce na família, no ambiente doméstico, e se torna importante na escola.

No segundo capítulo, que intitulei *A literatura infantil: breve histórico*, tive facilidade em escrever, pois anterior a este eu trouxe o aspecto da leitura literária na escola, que trata da literatura de uma forma geral, e cronologicamente e pelo contexto histórico, o leitor pode perceber que o surgimento da literatura infantil não se distancia da história da leitura no Brasil, assim como o processo de inserção de ambas na instituição escolar.

A partir da leitura da pesquisadora Magda Soares (2006), sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil, foi que me debrucei na escrita de um terceiro capítulo, O lugar da leitura e da literatura infantil na escola, no qual expus a pesquisa de campo realizada em uma escola que atende à educação infantil. Nesta

instituição, analisei as metodologias utilizadas pelas professoras no sentido de ensinar a ler pela via dos textos literários e, principalmente, por meio da literatura infantil. Os estudos feitos por Soares foram pertinentes, pois o primeiro questionamento que apresentei às professoras fez referência à apropriação da literatura infantil pela escola e se essa apropriação e, respectivamente, essa escolarização estava acontecendo adequadamente, como considera Magda Soares (2006).

Nessa escola, a leitura de diferentes gêneros textuais é considerada fundamental, inclusive a literatura infantil, com a leitura de livros infantis, de poesias, parlendas, etc. No entanto, na escola ainda não há nenhum projeto que coloque a literatura infantil em foco privilegiado, apenas há uma breve menção sobre essa temática no projeto pedagógico que rege a instituição.

Diante de toda a pesquisa constatei que a literatura infantil medeia a leitura nos primeiros anos de escolarização, que corresponde à educação infantil. Os textos literários, se adequadamente trabalhados em sala de aula pelos professores, despertam o interesse das crianças de modo que elas dispensam o pedido do professor para pegarem livros na estante da sala, e o fazem espontaneamente. As crianças de dois, três, quatro e cinco anos lêem, e muito, e gostam de ler. E se isso acontece é porque a própria literatura infantil e, em especial, os livros infantis, já possuem o caráter de despertar o desejo, a fantasia e a imaginação dos pequenos.

Contudo, não basta só o poder que a literatura infantil já possui, é preciso que os professores possam mediar a leitura desse gênero literário pelas crianças de modo que seja possível afirmar: a literatura infantil é mediadora da leitura nos primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS

ABRAMAVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O prazer da leitura literária**. Revista de Educação CEAP- ANO VII, nº 29, Salvador, jun/ago, 2000, p.29-33.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. Artigo publicado em SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, DCL, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Publicado in presença pedagógica. Belo Horizonte: editora Dimensão, nº 27, ma/jun 1999. In: <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo07.htm>.

ÁRIES, Phillipe. **História Social da Criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman, Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001, v. 3.

COELHO, Betty. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros: A leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

KING, Stephen Michael. **Pedro e Tina**: uma amizade muito especial. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KRAMER, Sônia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda, GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e Educação infantil**, Campinas, SP: Papyrus, 1999, 5ª edição.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1994, 4ª edição.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e Histórias. 6ª edição, editora ática, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed/UFMG, 1999.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LORCH, Dora; ROCHA, Ruth. **Tenho medo, mas dou um jeito**. São Paulo: editora ática, 2000.

MANSUR, Kátia V. Proposta Curricular: Ação de uma equipe. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda, GUIMARÃES, Daniela (Orgs.) **Infância e Educação infantil**, Campinas, SP: Papyrus, 1999, 5ª edição.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4ª Ed. Ijuí: editora Unijuí, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO

Anexo 1: História transcrita

Pedro e Tina (uma amizade muito especial)

Escrita e ilustrada por Stephen Michael King

Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

Cada vez que Pedro tentava desenhar uma linha reta... (p.4)

Ela saía toda torta. (p.6)

Quando todos a sua volta olhavam para cima...

Pedro olhava para baixo. (p.8)

Se ele achava que ia fazer um dia lindo e ensolarado... (p.9)

Chovia. (p.10)

Splash, Splash, splash (p.11)

Um dia, de manhã bem cedo, quando estava andando de costas contra o vento,
(p.12)

Pedro deu um encontrão em Tina. (p.13)

Tina fazia tudo certinho.

Ela nunca amarrava errado os cordões de seus sapatos

Nem virava o pão com a manteiga para baixo. (p.14)

Ela sempre se lembrava do guarda-chuva

E sabia muito bem escrever seu nome. (p.15)

Pedro ficava encantado com tudo que Tina fazia.

Então, Tina mostrou-lhe a diferença entre direito e esquerdo, (p.16)

Entre a frente e as costas, (p.17)

E que o céu era em cima

E o chão era em baixo. (p.18)

Um dia, eles resolveram construir uma casa na árvore. (p.20)

Tina fez um desenho para que a casa ficasse bem firme em cima da árvore. (p.20)

Pedro juntou uma porção de coisas para enfeitar a casa. Eles acharam muito engraçado. (p.20)

Bem no fundo, Tina gostaria que tudo que ela fizesse não fosse tão perfeito. (p.22)

Então Pedro lhe arranhou um casaco e um chapéu que não combinavam.

Depois ensinou Tina a andar de costas

E a dar cambalhotas. (p.24)

Eles rolaram morro a baixo... (p.25)

E juntos aprenderam a voar. (p.26)

Pedro e Tina são amigos inseparáveis... (p.27)

Até debaixo d' água, (p.28)

E para sempre. (p.29)

Anexo 2: História transcrita

Tenho medo, mas dou um jeito (medo de coisas perigosas)

Escrita por Ruth Rocha e Dora Lorch e Ilustrada por Walter Ono.
São Paulo: editora ática, 2000.

Eu tinha muito medo de atravessar a rua, porque eu tinha medo de ser atropelado.
(p.3)

Mas aprendi a atravessar com cuidado, a olhar para os lados, a atravessar na faixa e a obedecer o sinal. (p. 4)

Eu tinha medo de subir no alto, porque uma vez levei um tombo! (p.5)
Mas agora eu tomo bastante cuidado quando subo em alguma coisa. (p.6)

Eu tinha muito medo de água, porque uma vez levei muito susto quando caí dentro d' água. (p.7)

Mas agora sei que a gente pode ficar no rasiño, pode usar bóia ou pode aprender a nadar. (p.8)

Eu tinha muito medo de fogão, porque uma vez fui ver se estava quente e estava!
(p.9)

Mas agora sei que, usando com cuidado, a gente pode fazer coisas ótimas no fogão!
(p.10)

Eu tinha medo de faca e de tesoura, porque uma vez eu cortei o dedo... (p.11)
Mas agora aprendi como é que a gente usa a tesoura para não ser perigoso. (p.12)

Eu tinha muito medo de tomada, que uma vez levei um choque! (p.13)
Mas aprendi que não tem nada que brincar com tomada. Tomada é bom para ligar meu som ou a máquina de fazer bolo. (p.14)

Mas afinal, ter medo serve para alguma coisa? (p.15)
Serve sim, porque tem coisas que são perigosas. Mas a gente pode aprender como mandar nos medos... (p.16)

APÊNDICE

Questionário aplicado as professoras da educação infantil.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Formação: _____

Profissão atuante na escola: _____

Com qual grupo trabalha: _____

“Se a escola se apropria da literatura, seja ela infantil ou juvenil, está escolarizando-a e isso não é errado, pois, segundo Magda Soares, se esta ocorre na escola não devemos tratar de uma desescolarização da literatura. Na verdade, o que está em jogo é se essa escolarização da literatura acontece adequadamente”. (baseado em Magda Soares, 2006)

Questionário

Obs.: Responda às questões sem se preocupar com o tipo de resposta que eu esperaria que tivessem.

- 1- Qual o grau de importância dado à literatura pela escola, principalmente aos livros infantis?
- 2- Com qual objetivo a escola se apropria da literatura infantil?
- 3- De que forma você trabalha com os livros infantis em sala de aula? É da maneira requerida pela escola?
- 4- Você considera a **sua** atuação com os livros em sala de aula muito boa, regular ou insatisfatória? Justifique sua resposta.
- 5- A escola dá total suporte (cursos para contação de histórias, material para oficinas, etc.) para que vocês trabalhem adequadamente com os textos literários?
- 6- Qual a principal metodologia utilizada por você através da literatura infantil para contribuir no aprendizado da leitura na educação infantil?
- 7- Você se prepara antecipadamente para a contação em sala de aula? Se a resposta for não, diga qual é o principal empecilho para que isso aconteça.

- 8- Eu observei que a sala de leitura não funciona com o propósito de que os alunos a visitem, leiam e peguem livros emprestados. Qual ideia você teria para que a sala voltasse a funcionar com a proposta da leitura literária e não somente para visualização de vídeos?