



LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR: ATUAÇÃO DOCENTE E PARTICIPAÇÃO DOS PEQUENOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Heloísa Andreia de Matos Lins¹

Carla Fernanda Brito Bispo²

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos e discutimos alguns dos resultados de uma pesquisa qualitativa sobre as práticas de escolarização da literatura infantil com trinta crianças entre 6 e 7 anos, a partir da atuação de uma professora da Educação Básica da rede pública estadual da região de Campinas-SP, considerada por seus pares como bem-sucedida nessa área. Da mesma forma, discutem-se os impactos dessas práticas nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e formação do leitor literário nesse âmbito, tendo como panorama a articulação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na perspectiva dos estudos da Pedagogia da Infância.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Formação do leitor; Apropriação da escrita; Infância; Formação docente.

CHILDREN'S LITERATURE AND READERS TRAINING: TEACHER PRACTICE AND PARTICIPATION OF CHILDREN IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

In this paper we present and discuss some of the findings from a qualitative research on the practices of schooling of children's literature with 30 children between 6 and 7 years, from the performance of a teacher of basic education of the public network of the region of Campinas-SP. She is considered by his peers as successful in this area. Similarly, it discusses the impacts of these practices on the processes of teaching and learning of written language and formation of the literary reader in this context, and it is used as panorama the articulation between early childhood education and elementary school, in the perspective of the studies of Pedagogy of Childhood.

KEYWORDS: Children's literature; Reader's training; literacy; childhood; Teacher training.

LITERATURA INFANTIL Y FORMACIÓN DEL LECTOR: ATUACIÓN DOCENTE Y PARTICIPACIÓN DE LOS PEQUEÑOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

En este trabajo presentamos Y discutimos algunos de los resultados de una investigación Cualitativa sobre Las prácticas de escolarización de la literatura infantil con treinta niños entre 6 y 7 años, desde la actuación de una profesora de la Educación Básica de la red pública estadual de la región de Campinas-SP, considerada por sus pares como bien-sucedida en esa área. De la misma manera son

¹ Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da FE/UNICAMP e membro do grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita - onde coordena o Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias (GESTEC), na mesma instituição. E-mail: <heloisamatos@gmail.com>

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Atualmente atua na educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. Tem interesse pelas seguintes áreas: letramento, alfabetização e literatura infantil. E-mail: <carla_ferbrito@hotmail.com>



discutidos los impactos de esas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito y formación del lector literario en ese ámbito, teniendo como panorama la articulación entre Educación Infantil y LA Enseñanza Básica, en la perspectiva de los estudios de la Pedagogía de la Infancia.

PALABRAS-CLAVE: Literatura infantil; Formación del lector; Apropiación de la escrita; Infancia; Formación docente.

“O mundo deve às crianças alguns gestos que lhes foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem [...] Existe alguma coisa a mais: distender, demorar e alongar o tempo das crianças [...] deter-se com elas numa linguagem que quer brincar com a linguagem” (SKLIAR, 2014, p. 178).

O PONTO A PONTO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

O presente artigo baseia-se em uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo tecer uma trama de sentidos sobre a história de vida e a formação docente, algumas práticas de formação de leitores literários, a infância, o brincar e a fantasia na escola no atual contexto do Ensino Fundamental de 9 anos, concebendo que o fim da infância não se dá com o término da Educação Infantil. Pelo contrário, concordamos com o fato de que, embora não deva ser ou se deixar guiar por uma perspectiva preparatória ou propedêutica, a Educação Infantil possui relações indissociáveis com a etapa posterior de ensino (KUHLMAN Jr., 2005, p. 65 *apud* LINS; DINIZ, 2012, p. 103).

Cumprе salientar que, recentemente, concretizaram-se modificações na organização do Ensino Fundamental no Brasil, uma vez que se instituiu o ingresso da criança na escola aos seis anos de idade, e não mais aos sete anos (BRASIL, 2005). Assim, o tempo de duração dessa etapa de escolarização passou de oito para nove anos (BRASIL, 2006).

Esse novo cenário para a infância trouxe implicações na organização curricular da Educação Básica. Neste âmbito, Goulart (2006, p. 87) indica que “a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever [...] atividades que alternem movimentos, tempos e espaços”, e que abordem as diversas áreas do conhecimento, sem restringir a aprendizagem das crianças à exclusividade da alfabetização.

Nesse contexto, destacamos que a formação de leitores é um dos objetivos das escolas³ e, para sua concretização, pesquisadores discutem inúmeras práticas para a adequada escolarização da leitura literária (FEBA; SOUZA, 2011; VIEIRA, 2008; SOARES, 1999; MENDES, 2008, entre outros).

Em virtude de seu caráter polissêmico, o texto literário permite diferentes possibilidades de leitura, uma vez que sua recepção é individual e a mediação da leitura literária, portanto, teria a função de instigar o leitor na sua liberdade. Entretanto, nas mediações escolares de leitura literária, o que se observa é o tratamento inadequado do texto literário, em vários aspectos, conforme destaca Aguiar (2007):

Em primeiro lugar, ele não é respeitado em sua unidade, sendo apresentado em fragmentos que alteram seu sentido global. Anulado em sua especificidade é ainda igualado aos demais componentes curriculares e, assim, abordado e explorado como um problema matemático, uma lição de História, uma informação científica. [...] E, acima de tudo, **a literatura é pretexto para o ensino de outras disciplinas [...] É pretexto também para manter as crianças sossegadas**, enquanto escutam ou lêem um texto, tendo a ordem e o silêncio garantidos (AGUIAR, 2007, p. 20, grifos nossos).

Cabe ressaltar que não se deve negar que nos textos literários haja possibilidades para as mais diversas abordagens – funcionais, informativas, éticas – o que deve ser considerado uma distorção é quando a dimensão estética desse tipo de texto é completamente ignorada (EVANGELISTA, 2001).

Historicamente, a escola tem lançado mão da literatura de forma utilitária. Nessa direção, Perrotti (1986, p. 135) propõe pensarmos que “[...] a distinção entre o utilitário e o estético parece ser condição inicial indispensável para, pelo menos, delimitarmos campos que quase sempre se misturavam no conjunto da produção cultural para crianças: o da Pedagogia e o da Arte”.

³ Ainda se faz necessário considerar que o brincar deva ser compreendido como fundamento da escolarização das crianças e da experiência mais ampla da/na infância, uma vez que as práticas pedagógicas na Educação Infantil são, muitas vezes, dirigidas - única e exclusivamente - para a antecipação de conteúdos previstos para o Ensino Fundamental (visão propedêutica e preparatória da Educação Infantil, portanto), mesmo que de forma *revestida*.

No bojo dessa discussão, a escola - nesse incômodo lugar entre o discurso utilitário e o discurso estético - vive um paradoxo no trabalho com a literatura, conforme apontam Paiva e Maciel (2008): por um precisa dar acesso, democratizar, escolarizar o texto literário e, por outro, precisa conservar as suas especificidades de linguagem artística.

Nessa difícil intersecção entre os campos da linguagem e da educação para a formação de leitores literários, Soares (1999) considera o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil como inevitável, dado que não é possível pensar em saberes, conhecimentos e artes sem refletir sobre os mesmos, dentro de uma perspectiva escolar. No entanto, defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que obedecesse, no momento da leitura, “a critérios que preservem o literário”, que proporcionem ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele” (SOARES, 1999, p. 42)⁴.

Diante desse panorama teórico, portanto, debruçamo-nos acerca de algumas práticas e cenas do cotidiano que evidenciavam intenções voltadas a um trabalho de escolarização da leitura literária, como apontado a seguir, e a participação das crianças envolvidas nesse bojo.

PERCURSO METODOLÓGICO: DEFININDO LINHAS E CORES

A escola onde a pesquisa de campo foi realizada situava-se em uma região periférica da cidade de Campinas, interior de São Paulo. Essa instituição pública da rede estadual atendia, à época (ano letivo de 2013), oitocentas crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Tendo em vista os objetivos propostos optou-se, nesta pesquisa, pela abordagem qualitativa e, dentre as formas que esta pode assumir, recorreremos ao estudo de caso que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), “[...]é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”.

Cumpramos ressaltar, ainda, que uma das características fundamentais do estudo de caso, segundo os mesmos autores, refere-se à ênfase dada à *interpretação em contexto*; isto

⁴ Ver mais a respeito da leitura literária, na perspectiva trazida pelo presente trabalho, em Bispo (2013).

é, para uma compreensão mais completa do objeto de pesquisa, faz-se necessário levar em consideração o cenário em que ele se situa. Para retratar a realidade de forma profunda, deste modo, deve-se usar uma variedade de fontes de informação e, no referido estudo, utilizamos a observação participante e entrevistas.

Ainda neste sentido pretendíamos, no bojo dessa discussão onde a escola historicamente tem se situado entre o discurso utilitário e o discurso estético (PAIVA; MACIEL, 2008; PERROTI, 1986, entre outros estudos), como salientado, ampararmo-nos na acepção de estudo de caso trazida por Fonseca (1999), na qual *cada caso não é um caso*, o que direcionou a ampliação do nosso olhar para a análise social da leitura literária, não nos restringindo ao que observávamos, mas analisando os dados obtidos a partir do cenário mais amplo de pesquisa no campo, em um movimento de construção de sentidos possíveis. Como indica a autora, a partir do estranhamento, da esquematização e da desconstrução de estereótipos, assim como pela comparação sistemática entre distintas situações, procuramos “chegar a novas maneiras de compreender [...] e interagir de forma criativa [...]” (FONSECA, 1999, p.10).

Cabe esclarecer que a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa ocorreu com base em alguns critérios articulados ao panorama teórico apontado e aos objetivos principais pretendidos. Primeiramente, a professora deveria ser considerada como bem sucedida no seu trabalho com a literatura infantil, através de seus pares, e também deveria aceitar a participação na pesquisa, a partir do conhecimento prévio sobre os objetivos centrais do estudo.

Diante desses aspectos, a professora investigada (aqui chamada de Cecília⁵) atuava com uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por trinta crianças, as quais se situavam socioeconomicamente entre as classes média e baixa, de acordo com a configuração do IBGE. As crianças não eram repetentes, tendo entre seis e sete anos de idade no ano letivo em questão.

De acordo com as entrevistas (tratadas posteriormente com maiores detalhes), Cecília tinha 36 anos, concluiu em 1995 o curso de formação no magistério pelo Centro

⁵ Todos os nomes dos participantes foram substituídos.

Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) de Campinas. Possuía também graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia.

Havia dezoito anos que Cecília trabalhava na Educação. Em sua trajetória profissional, teve uma longa experiência (dez anos) na rede particular de ensino. Concomitantemente, nesse período, também foi professora substituta do Estado e professora adjunta na prefeitura de Campinas. Assim, fazia oito anos que atuava na rede estadual de ensino e nesse tempo sempre lecionou na escola pesquisada.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E REGISTRO DE DADOS

A pesquisa teve como um dos procedimentos de coleta de dados a observação com registro em vídeos, que posteriormente foram transcritos, e também foram feitas anotações no diário de campo. O foco do olhar estava voltado para a mediação da professora e para as interações entre aluno-aluno e professora-aluno⁶ nos momentos de uso dos livros de literatura infantil.

Assim, pretendeu-se atentar para as opiniões e experiências das crianças, considerando suas especificidades e procurando desenvolver uma escuta sensível (DELALLANDE, 2009 *apud* DELGADO, 2011), na perspectiva dos estudos circunscritos na Pedagogia da Infância, que concebe os pequenos como atores de sua socialização (DELLALANDE, 2011; CORSARO, MILLER, 1992 *apud* MONTANDON, 2001) e como (re)produtores de cultura.

No total, foram registradas 10 cenas do cotidiano das crianças com a professora em questão, acerca das práticas de leitura, e 10 protocolos foram gerados a partir daí. Além da descrição detalhada da atividade e inferências de uma das pesquisadoras, considerações preliminares foram esboçadas (pré-análise dos dados), principalmente em torno de dois

⁶ A terminologia utilizada aqui se refere à forma como a escola de Ensino Fundamental faz menção às crianças, via de regra, ou seja, como alunos, em seus projetos político-pedagógicos e no cotidiano escolar. Compreende-se, entretanto, na perspectiva da Pedagogia da Infância, a relação (de fato) *criança-criança* e *adulto-criança*, dada a dinâmica plural que constitui tal processo em ambos os papéis (de quem ensina e de quem também aprende). Desta forma, a expressão *ensino-aprendizagem* utilizada neste trabalho coloca-se na mesma direção, embora muitas vezes a acepção do termo venha já marcada como indicativa de “polaridades” distintas em outras análises, envolvendo adultos e crianças em atividades/saberes e fazeres específicos (adultos que só ensinam e crianças que apenas aprendem), o que não é aqui o caso. Alguns estudos têm trazido a opção pela terminologia *relações educativas* nesse caso, mas nosso objetivo não é aprofundar tal discussão.

aspectos: se a atividade estava mais voltada à alfabetização ou se havia uma inclinação para as práticas sociais de leitura e/ou da leitura literária.

Ao lado das observações, adotamos a entrevista como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, na perspectiva da pesquisa qualitativa. Dentre os formatos que a entrevista pode assumir, fizemos uso da entrevista semiestruturada; elaboramos três roteiros de perguntas previamente definidos, porém estes não foram aplicados rigidamente, pois essa técnica de coleta de dados “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

No trabalho de campo, as entrevistas com gravação em áudio foram realizadas com a professora Cecília. Por meio desse procedimento, procuramos investigar a relação da docente com a leitura, tanto na infância (de um modo mais geral) quanto na escola e na família, assim como sua trajetória profissional e suas percepções acerca da prática pedagógica com relação à leitura e à literatura infantil.

O procedimento de categorização e análise dos dados coletados na pesquisa ocorreu com base em Aguiar e Ozella (2013), através da criação dos chamados núcleos de significação. Esses núcleos foram constituídos por uma articulação entre os conteúdos do material coletado por meio da semelhança, contradição ou complementação. Mediante esse pressuposto metodológico, buscamos ampliar a capacidade de interpretação e análise do fenômeno, revelando o movimento, as contradições, a historicidade, de modo a nos aproximarmos da apreensão dos sentidos sobre a temática da leitura literária.

ARREMATANDO OS FIOS DESSA TESSITURA

MEDIAÇÃO: O ENTRELAÇAR DOS FIOS NA CONSTITUIÇÃO DO(A) LEITOR(A)

A partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, Leite (2011, p. 37) afirma que a constituição do leitor, “[...] é um processo socialmente construído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar, passando pelas diversas situações sociais, até, obviamente, a escola”.

Dessa perspectiva, o conceito de mediação tem assumido um lugar central, pois “é pela mediação, realizada pelo outro, que o indivíduo incorpora os modos de pensar, agir e sentir, socialmente elaborados, e se constitui enquanto sujeito” (FALCIN, 2006, p. 76).

Na história de Cecília, a mãe e uma professora da quinta-série foram as principais mediadoras no seu processo de constituição como leitora. Cecília relata elementos importantes de suas experiências de leitura vivenciadas no ambiente familiar: *“minha mãe contava histórias pra mim; mais a mãe... o pai não muito”*. Neste sentido, sabemos que a experiência de ouvir histórias possibilita suscitar o imaginário, descobrir outros lugares, sentir emoções; são momentos significativos para a formação da criança, pois “escutá-las é início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (ABRAMOVICH, 1999, p. 16).

Além da mãe, outra pessoa marcante na relação de Cecília com a leitura foi uma professora de língua portuguesa da quinta série. Nas experiências que teve com essa professora, Cecília afirma: *“ela tinha uma caixa maravilhosa de livros e essa caixa de livros era a minha paixão!”*. Sua professora levava essa caixa de livros itinerante para a sala de aula, dispunha os livros na lousa e as crianças podiam escolher livremente os livros para ler.

Das lembranças que tem em relação a essa professora, prevalece a da caixa de livros que foi para a sua casa. Narra que, nas férias de julho, a professora queria que as crianças continuassem lendo livros; então, como Cecília morava próximo à escola e tinha paixão pelos livros, ficou com a caixa para que, assim, as outras crianças pudessem emprestá-los. Em suas palavras:

[...] foi um incentivo muito grande [...] eu fazia o controle, os amigos iam buscar os livros e o que acabou acontecendo, eu li a caixa toda. Aí ela teve que pedir pra... A biblioteca era um espaço que não ficava aberto, então ela fazia essa caixa pra poder pegar os livros da biblioteca e ir trocando, então ela teve que abrir a biblioteca pra mim. Então, eu ia até a biblioteca com ela, pegava os livros, então isso me incentivou demais, demais. Foi uma pessoa que marcou muito (BISPO, 2013, p. 114).

A partir desse relato, observamos que essa professora contribuiu de forma bastante importante na história de leitura de Cecília, ao possibilitar situações de

aproximação com a atividade leitora, como a caixa de livros itinerante - uma estratégia para viabilizar o acesso das crianças aos livros - visto que a biblioteca era um espaço fechado.

Entre aquilo que recorda das experiências de leitura vividas na escola, Cecília também ressalta que essa professora *“lia com uma tranquilidade... Ela era uma pessoa que falava calminho, muito calmo, ela lia assim, passava aquela emoção na leitura e eu me apaixonei realmente”*. O encantamento pela leitura foi marcado pela admiração de Cecília na relação que a professora estabelecia com a leitura. Nos seus modos de ler, transmitia às crianças o prazer que tinha ao realizar tal atividade.

Nesse contexto, a teoria walloniana acerca do poder de contágio das emoções ressalta que *“a emoção tem o poder de contagiar o outro, uma vez que ela é plástica, ou seja, é percebida pelo outro pelas expressões da face e do corpo, pelo tom e pela entonação da voz, etc.”* (WALLON, 1995 *apud* GROTTA, 2006, p. 211).

As marcas deixadas pela professora parecem ter sido profundas. Cecília tentou definir a relevância dessa professora em sua formação como leitora e como professora, mostrando-se muito emocionada: *“[...] eu tive a chance de encontrá-la depois que eu já estava formada. Encontrei com ela e foi uma alegria, assim... Acho que foi uma realização poder olhar pra ela e dizer ‘eu sou professora’, [...] marcou muito essa pessoa em especial”*.

Diante dos relatos sobre sua história, Cecília traz indícios dos principais fatores que contribuíram para a relação afetiva que construiu com a leitura. Um dos mais evidentes, sem dúvida, foi o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora em questão, o que acabou transformando-a em uma figura inesquecível para Cecília e revelando que a presença do outro é parte constitutiva dessa relação.

ENTRE FIOS, PONTOS E CONTOS: A LITERATURA INFANTIL E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA

A organização dos tempos e dos espaços pelo professor revela os rumos intencionais a respeito do que se quer desenvolver junto às crianças. Assim sendo, observarmos o cotidiano da sala da professora Cecília, procurando descrever os tempos e espaços destinados à leitura para compreender as suas escolhas e intencionalidades no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

A professora Cecília organizava o tempo na sala de aula de modo a priorizar que o dia se iniciasse com a leitura oral compartilhada realizada por ela; esta, por sua vez, tinha diariamente um lugar garantido na rotina escolar. Para Cecília, a literatura infantil representa, na sua prática pedagógica, *“Um papel importantíssimo, tanto que eu começo o meu dia com os alunos lendo. Então, é algo que faz parte da nossa rotina, é uma rotina diária ler pra eles, ouvir histórias [...]”*.

No entanto, para que o trabalho de mediação do professor seja eficaz, não basta apenas ler, se o objetivo é formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura: *“ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”* (COSSON, 2012, p. 29). Nesse caso, mais do que possibilitar o contato das crianças com obras literárias, é essencial que o professor estimule uma postura de busca e elaboração de significados perante os textos que circulem no ambiente escolar.

Dentre as observações que realizamos na sala da professora Cecília, percebemos que a leitura oral compartilhada era realizada de modos distintos e com interesses diversos. Entretanto, destacou-se, tanto nas suas falas quanto em suas práticas, a intenção de criar, nos momentos de leitura, também situações para a apropriação do código escrito. Uma dessas situações se refere à leitura do livro *O carteiro chegou*⁷, como registrado em caderno de campo da pesquisa:

*A professora inicia a leitura. Como o livro tem rimas, comenta com as crianças ao terminar de ler o primeiro trecho da história:
- Tem rima aqui, rima são as palavrinhas que tem som parecido.
A professora repetia as palavras que tinham rima, enfatizando com a voz as semelhanças sonoras para as crianças* (BISPO, 2013, p. 129).

Através dessa descrição observa-se que, para Cecília, a leitura de livros pode ser uma oportunidade para criar situações em que as crianças prestem a atenção à pauta sonora da língua, já que, para apreender a ler e a escrever, é importante que a criança ouvinte seja

⁷AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou*. Editora Companhia das Letrinhas, 2007.

capaz de operar cognitivamente com as unidades sonoras, como os fonemas, e com as complexas relações entre fonema e grafema. Em suas palavras,

Então eu sinto que na hora da leitura a gente pode explorar esse tipo de atividade [...] a rima nada mais é do que som de palavras no final idênticas ou parecidas, então isso estimula muito na hora da alfabetização, no momento em que eles estão concebendo o que é a leitura e a escrita. Então, eu acredito que é um incentivo e um estímulo muito grande a leitura diária (BISPO, 2013, p.122).

Tomando como base a fala da professora e a prática descrita, podemos deduzir que uma das intenções do trabalho com a leitura literária priorizada por ela refere-se ao desenvolvimento de capacidades linguísticas envolvidas no processo de alfabetização.

Cabe ressaltar que os textos literários possibilitam diferentes enfoques; porém, o que se lamenta é quando a dimensão estética é totalmente ignorada, como pode revelar a entrevista com a professora. A literatura, como um campo ligado à utilização das potencialidades da linguagem, possibilita que a expressão, o imaginário e o fictício sejam explorados, permitindo ao sujeito outras formas de experienciar a realidade, posto que

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos (COSSON, 2012, p. 17).

É frente a este contexto que a escola deve buscar alternativas para uma escolarização adequada da literatura, conforme destaca Soares (1999), visando a estabelecer um diálogo entre discurso estético e discurso pedagógico. Para tanto, a escola deve garantir um tempo e um espaço para a literatura e, sobretudo, propiciar às crianças pequenas na Educação Infantil - assim como as maiores já no Ensino Fundamental - práticas que provoquem a fantasia, a imaginação, a reflexão e a crítica. Tais práticas devem mobilizar o

diálogo das crianças com o texto literário, de modo que possam construir e partilhar os significados e sentidos com os grupos que convive⁸.

Concebemos que o letramento literário deve ser um dos objetivos da Educação Básica desde o início desse processo (com os bebês, por exemplo), oportunizando às crianças atividades criadoras e significativas em seu desenvolvimento, o que certamente se relacionará com a formação como leitoras e escritoras, futuramente. Nesta direção, Vygotski (2009) destaca a importância da brincadeira para que as crianças atribuam sentido ao que é proposto nas escolas, já que fornece aos pequenos outra direção que pode permanecer por toda a sua vida. Assim, a brincadeira, por via da literatura, aprofunda e amplia a vida emocional da criança:

A criação é também necessária ao ambiente infantil em que nasce e ao qual se destina. Isso, é claro, não significa que a criação infantil apenas surja, espontaneamente, dos impulsos internos das próprias crianças e que todas as manifestações dessa criação sejam totalmente iguais e satisfaçam apenas ao gosto subjetivo das próprias crianças [...]. Da mesma forma, a criação literária infantil pode ser estimulada e direcionada externamente e deve ser avaliada do ponto de vista do significado objetivo que tem para o desenvolvimento e a educação da criança [...] O melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidade e possibilidades para tal (VIGOTSKI, 2009, pp. 91-92).

Portanto, faz-se mais do que necessário rever o uso da literatura infantil como pretexto para alfabetizar, ensinar, acalmar, distrair, silenciar, sem permitir que as crianças possam sentir o texto literário em sua dimensão estética. A essas crianças não são dadas as possibilidades de construir múltiplos sentidos, transgredir, inverter a ordem, indagar, admirar a realidade cotidiana que se transforma e assume outra dinâmica na literatura; que provoca, nos sujeitos, possibilidades para estabelecer novas formas de ver o mundo e a eles próprios.

⁸Lins e Diniz (2012) destacam que há ainda muitas práticas com a língua(gem) na Educação Infantil voltadas exclusivamente para a alfabetização das crianças, de forma a não respeitar o desejo dos pequenos nesse processo (via de regra, mecanicista). O trabalho com a leitura literária, nesse campo, também não escapa a essa lógica.

LITERATURA INFANTIL NA PRÁTICA DOCENTE: CRUZANDO LINHAS E MEADAS

A observação da prática, as experiências, os sucessos e fracassos que ocorreram ao longo do percurso profissional de Cecília parecem ter afetado sua percepção e prática profissionais com relação à literatura infantil, constituindo seus saberes e fazeres sobre a organização do trabalho docente, visando a tornar mais efetiva sua atuação na alfabetização. Isso fica mais evidente quando Cecília narra os aspectos que lhe foram chamando atenção, no que dizia respeito à literatura infantil, no início da sua carreira docente: “[...] era um momento gostoso, prazeroso pra elas e pra mim. [...] Eu gostava de fazer isso, depois de um tempo que eu fui percebendo que dava pra ter um resultado melhor com a alfabetização usando as histórias”.

Após uma primeira experiência das atividades da sala de aula e da profissão em geral, Cecília descobre algumas possibilidades para novos enredos no ensino, ao ter um retorno positivo na alfabetização das crianças, através da literatura infantil. Esse parece ser um momento-chave, um *divisor de águas*, constituindo-se em etapa decisiva no desenvolvimento de sua atuação docente. Em suas palavras, descreve os aspectos principais que permaneceram, e aqueles que se modificaram ao longo de sua trajetória, com relação ao trabalho com a leitura literária:

[...] o encanto permaneceu, o encanto... [...] O que mudou foi realmente procurar histórias que não fossem somente agradáveis, mas histórias que me fizessem trabalhar com uma sequência didática [...] não que eu não leia só por prazer, existe um momento que eu faço a leitura só por prazer [...] uma intenção ou não, eu não tinha no começo (BISPO, 2013, p. 116, grifos nossos).

A partir desse excerto, fica perceptível que os critérios de seleção dos livros de literatura passam por concepções e intenções que orientam as práticas pedagógicas de Cecília com a leitura e a leitura literária. Esse depoimento parece indicar, por um lado, a presença de um trabalho pedagógico que oferece, às crianças, uma experiência de leitura livre de objetivos pedagógicos, usufruída como prazer e diversão. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o uso da literatura em algumas propostas e práticas pedagógicas como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos escolares.

Neste sentido, a participação genuína dos pequenos na escolha dos objetos de leitura, por exemplo, fica fragilizada, ao passo que a atuação docente vai se inclinndo mais aos ditames da pedagogia que se dissocia da arte. Há, certamente, decorrências nas práticas futuras que serão mais voltadas a essa visão utilitária da língua e não à leitura literária propriamente dita.

Cumpre ainda ressaltar, no entanto, que através dessas mediações proporcionadas em sala de aula, aos poucos, as crianças, nessa convivência recorrente com os livros de literatura, estabeleceram uma relação de intimidade com a leitura; começaram a realizar empréstimos de livros para levar para casa, por exemplo, e mostravam grande interesse nos momentos destinados ao contato com os materiais. Assim, a partir de um desses momentos foi possível fazer os registros sobre a experiência em campo, como apontado nos relatos a seguir. Em uma das cenas, a professora havia lido para a sala o livro *Bruxinha e Frederico*⁹, de Eva Furnari; em seguida, todos foram à sala de leitura para realizar empréstimos, quando uma das crianças, ao procurar um livro:

[...] olha nas prateleiras e vê o livro *Bruxinha e as maldades da Sorumbática* da Eva Furnari. Ele sorri, pega imediatamente o livro e mostra para a professora:

-Professora olha o que eu achei.

A professora olha o livro e diz:

-A *Bruxinha e as maldades da Sorumbática*! Eu já li esse livro, é muito legal, você vai gostar. Vai levar esse pra casa?

- Eu vou (BISPO, 2013, p. 146).

Diante da cena, concordamos com Cosson (2012, p. 32), quando afirma que “o professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos”.

Em um dos registros, uma das pesquisadoras destaca suas impressões sobre a forma como os pequenos se relacionavam com os materiais de leitura, em sala específica:

Percebi que as crianças na sala de leitura se mostraram mais atentas nesse momento. Não ficaram circulando tanto pela sala ou brincando com os amigos. Escolhiam um livro se sentavam nos colchonetes,

⁹FURNARI, Eva. *Bruxinha e Frederico*. 4 ed. São Paulo, SP: Global, 2002.

olhavam as figuras, compartilhavam com os colegas. Alguns meninos se sentaram em círculo e ficaram folheando a Revista Recreio, olhavam as figuras de animais, mostravam aos amigos, davam risadas (BISPO, 2013, p. 159).

Assim, o envolvimento das crianças com a professora e as práticas que propõe fica evidente em várias anotações do caderno de campo como, por exemplo, quando

A professora lê a primeira brincadeira, que era *passa anel*, e pergunta quem sabia como que brincava daquela brincadeira. Alex levanta a mão, a professora pede para ele ir à frente da sala e explicar para a turma; ele diz:

- É com anel passa a mão assim (fazendo conchinha) e depois escolhe uma pessoa e essa pessoa tem que adivinhar com quem ficou o anel. Professora – E se essa pessoa não acertar?

Alex – Aí tem que escolher outra pessoa pra falar [...] (BISPO, 2013, p. 153).

Além desse envolvimento explícito das crianças durante as sessões de leitura da professora, percebemos também uma espécie de *sacralização* das obras trazidas, fruto da imaginação aguçada dos pequenos e que não é debatida pela professora, como na nota a seguir:

[...] a professora disse: Nós vamos realizar a leitura na sala de leitura, hoje é dia de pegar livros [...] vocês estão pegando muitos gibis e revistas, gibis e revista nós temos aqui na sala, vamos pegar livros, a gente pode aprender muitas coisas legais com os livros.

Bruno fala: Deus fez o livro com tanto carinho pra gente.

Professora: Isso mesmo Bruno (BISPO, 2013, p. 154).

Em síntese, nos 10 protocolos de observação e inferência de uma das pesquisadoras indicaram, que além dessas atividades voltadas à leitura-fruição e/ou como prática social e/ou em torno da leitura literária (08), algumas também indicavam mais evidentemente – de forma concomitante - a preocupação com a apropriação de conteúdos pelas crianças (08), o que foi confirmado pela própria professora durante a entrevista. Apenas 02 atividades estiveram completamente desvinculadas dos usos sociais da leitura e da leitura literária, voltando-se à alfabetização e conhecimentos matemáticos.

PONTO FINAL?

Nos embates cotidianos, nos desafios de professora alfabetizadora, Cecília compartilhou conosco suas práticas, seus olhares e suas leituras sobre a complexidade do ato educativo. Para compreender, para olhar para a escola, para modificá-la, descrevemos e analisamos algumas práticas cotidianas, a história de formação dessa professora como leitora, e o que se realiza nesse lugar, tendo em vista as contingências de que Cecília estava rodeada, indicando novos enredos para a leitura literária em sala de aula.

Neste sentido, queremos ressaltar que, para formar leitores, o professor deve ser, antes de tudo, um leitor que sente prazer em ler, mas também deve realizar práticas adequadas de escolarização da leitura literária, o que certamente se dará com uma forte participação/envolvimento dos pequenos nesse bojo: suas idas e vindas com o texto literário e todo o entorno fundamentalmente lúdico. Tal participação infantil, portanto, não é concebida como uma mera *ponta* de um processo que ocorrerá exclusivamente a partir das concepções docentes. Essa participação deve envolver, efetivamente, os desejos, percepções e inclinações das crianças em várias etapas da construção de uma proposta pedagógica profícua nessa área.

Contudo, parece que o objetivo principal, no que se refere à linguagem escrita, mais uma vez, concentra-se na alfabetização das crianças - aqui destacadamente no 1º ano do Ensino Fundamental - como acompanhamos nesta investigação, o que dá indícios bastante contundentes do que parece ter se tornado o substrato curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir da promulgação da nova Lei. Em mais um caso, portanto - que se soma a diversas pesquisas no campo - vemos a infância, a imaginação, a fantasia, o brincar, o ler por prazer e encantamento, por exemplo, recuarem no tempo-espaço escolar e cederem às exigências curriculares, explícitas ou não.

Embora houvesse uma preocupação narrada por parte da professora em relação à leitura literária, no geral, as atividades não se inclinaram para essa dimensão artística da língua.

Desta forma, não se lê um texto literário da mesma maneira que se lê um texto normativo ou informativo, assim como não se lê em voz alta do mesmo modo que se lê

silenciosamente e assim por diante, considerando a historicidade contida nesses modos de fazer/saber. Nesta direção, Ferreira (2012) distingue algumas dessas práticas de leitura:

Uma prática de ler literatura (diferentemente de práticas de leitura de outros usos da linguagem, como o normativo, por exemplo) bastante divulgada e legitimada socialmente é significada como aquela que produz diferentes sentidos (não apenas uma única interpretação do texto), que provoca estranhamento (efeito surpresa, inusitado) no leitor e que instaura certo modo de interlocução que aproxima e afasta diferentes imaginários, sensibilidades, subjetividades (FERREIRA, 2012, p. 14 grifos do autor).

Sendo assim, enfatizamos a necessidade de trazer para a prática cotidiana de ensinar e aprender, a ampliação da experiência estética que a literatura proporciona, que é a base fundamental para o processo de criação, visto que alarga o acervo de referências das crianças, bem como amplifica a rede de significados e modos distintos de compreensão, constituindo-se como espaços para enriquecer as possibilidades de criar na infância.

Portanto, faz-se mais do que necessário rever o uso da literatura infantil como pretexto para ensinar, como já apontado. Nesse contexto é que destacamos a necessidade de compreensão de que, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental possuem um papel importante na formação do leitor, dadas as suas especificidades, tempos e objetivos distintos da/na formação humana escolarizada. Em ambos os segmentos, o brincar e a fantasia (também com/a partir da língua) não podem ser considerados acessórios se, de fato, concebermos as crianças como protagonistas de suas histórias de vida. Afinal, quais são os reais desejos dos pequenos em relação à leitura e à leitura literária? Esta perspectiva deve se tornar uma direção no tratamento curricular dispensado a tais práticas.

Cumpre salientar, finalmente, que o trabalho coletivo docente exerceu um papel fundamental nas práticas educativas dessa instituição escolar - a despeito das questões lacunares que apontamos acima sobre os aspectos artísticos com/da língua escrita - pressupondo atitudes de colaboração, compartilhamento e de reciprocidade entre os profissionais da educação. A professora em questão participava desses espaços de planejamento e formação continuada. Na troca com seus pares, na reflexão sobre sua prática é que Cecília vai constituindo, também, seus saberes e seus fazeres pedagógicos.

Além dessa influência do espaço de formação e atualização profissionais, os dados da pesquisa permitem o destaque para o enorme potencial do ambiente familiar no processo de constituição do leitor (não só sobre a própria história de formação de Cecília, mas no que se refere aos seus alunos e familiares), quando esse ambiente é organizado pelos pais de forma afetivamente favorável, proporcionando experiências de leitura desde os primeiros anos das crianças (SOUZA, 2006).

Nesta complexa trama, assim entrelaçada por fios de formatos, texturas e cores diferentes, bordamos algumas ações e saberes sobre a história de vida e a formação docente, algumas práticas de formação de leitores literários, o papel da infância, do brincar e da fantasia na escola, através da leitura literária, no atual contexto do Ensino Fundamental de 9 anos. Assim, outros contornos pedagógicos talvez sejam possíveis para a escola aqui tratada, a partir das cores e personagens que foram trazidos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1999.

AGUIAR, V. T. de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, A; et al. (Orgs.) **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Editora Autêntica, 2007.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>>.
Acesso em: 09 fev. 2014.

BRASIL. MEC. **Lei n. 11.114**, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 09 fev. 2014.

BRASIL. MEC. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 09 fev. 2014.

BISPO, C. F. B. **Escolarização da literatura infantil na alfabetização**: uma trama de múltiplos fios e alguns nós. 168 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

DELGADO, A. C. Estudos sócio antropológicos da infância no Brasil: Caminhos, problematizações e diálogos. In: FILHO, A.J.M.; PRADO, P.D. (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELLALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, A.J.M.; PRADO, P.D. (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EVANGELISTA, A. M. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. In: **Anped**, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2001.
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt10>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. da S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FEBA, B. L.; SOUZA, R. J. (orgs). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FERREIRA, N. S. de A. A prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura. In: **Nuances**, v. 21, p. 76-92, 2012.
Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances>>. Acesso em: 25 out. 2013.

FONSECA C. **Quando cada caso NÃO é um caso**: pesquisa etnográfica e educação. In: Revista Brasileira de Educação. 1999; n.10: p.58-78.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

GROTTA, E. C. B. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. In: LEITE, S. A. da S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. da S. A afetividade no processo de constituição do leitor. In: **Atos de pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB, v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011.

Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2346>>.
Acesso em: 09 fev. 2014.

[LINS, H. A. M.; DINIZ, N. L. B. Repensar o currículo na Educação Infantil: implicações sobre o brincar e a língua\(gem\). Campinas, SP: Leitura Crítica, 2012. \(Coleção ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita\).](#)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MENDES, J. S. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária**. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, Mar. 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2015.

PAIVA, A; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A; et al. (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo, SP: Icone Ed., 1986.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SOARES, M. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. M; et al. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, J. S. Z. O papel da família na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Bustamante Smolka; Tradução de Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009.

RECEBIDO EM 30 DE JANEIRO DE 2015.

APROVADO EM 30 DE ABRIL DE 2015.