



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

RAQUEL VASCO DOS SANTOS CUNHA

**O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS? REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO COM
A LITERATURA INFANTIL DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

FORTALEZA

2022

RAQUEL VASCO DOS SANTOS CUNHA

O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS? REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO COM A
LITERATURA INFANTIL DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cristina Façanha Soares

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C98q Cunha, Raquel Vasco dos Santos.
O que nos dizem as crianças? Reflexões acerca do trabalho com a literatura infantil desenvolvido em uma escola pública / Raquel Vasco dos Santos Cunha. – 2022.
67 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Cristina Façanha Soares.
1. Literatura infantil. 2. Criança. 3. Escola. I. Título.

CDD 370

RAQUEL VASCO DOS SANTOS CUNHA

O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS? REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO COM A
LITERATURA INFANTIL DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cristina Façanha Soares (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Claudiana Maria Nogueira de Melo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

A Jesus, meu melhor amigo.

Aos meus pais e minha irmã que sonharam
junto comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque ele é bom, ele me ama e nada pode mudar isso.

Aos meus pais, José Alexandre Cunha e Damiana Cunha, que não foram possibilitados a aprender a ler e a escrever, mas que me ensinaram mais sobre a vida do que qualquer escola.

A minha irmã Rafaela, minha inspiração, minha amiga, meu maior exemplo de força, superação, fé e amor.

A minha irmã Kallyne que, mesmo com a distância física, sempre me lembra que está torcendo por mim e que me ama.

Aos meus primos, que também considero irmãos, Mabilene e Minael. Vocês abriram um caminho e me mostraram que era possível estudar, se formar em uma universidade e sonhar os sonhos mais altos, mesmo com as adversidades da vida.

Aos meus sobrinhos, Dallison e Ayrton; e primos, Luís Augusto, João Arthur e Maria Liz, espero que minhas conquistas alcancem vocês e os inspirem a sonhar com o melhor dessa Terra.

A minha tia Dilma e ao meu tio Mizael, que me ensinaram que com trabalho duro, perseverança, honestidade, bondade e fé, chegamos mais longe.

Aos meus avós, Terezinha de Jesus, Maria Nazaré e Miguel Vasco, que derramaram suor e lágrimas em terra quente, sob o ardente sol do sertão, com mãos trêmulas e pele ressequida, hoje eu sou o fruto do que vocês plantaram, o que me faz acreditar que “aquele que leva a preciosa semente, andando e chorando, voltará, sem dúvidas, com alegria, trazendo consigo os seus molhos. (Salmos 126;6)”.

Ao meu tio Nequinho, homem de fé, e a toda a minha querida e amada família, impossível de citar cada nome, mas que, de alguma forma, contribuíram para que eu me tornasse quem eu sou hoje.

As minhas queridas amigas Natanielly, Maria das Dores e Erica Kaylline que compartilharam comigo todas as alegrias e tristezas durante os últimos quatro anos.

Aos meus professores(as) da escola que tanto me ajudaram, que me traziam livros das instituições privadas para que eu estudasse em casa e ingressasse na universidade, que acreditaram no meu potencial e que são incrivelmente inspiradores, fortes, amantes da vida e do aprender.

Aos meus professores(as) da universidade que me abriram os olhos para um mundo de possibilidades.

A Prof^ª Dr^ª Cristina Façanha Soares, pela excelente orientação e por me fazer lembrar como é bom ser criança (independentemente da idade) e viajar no mundo da imaginação através das histórias.

A Prof^ª Dr^ª Claudiana Maria Nogueira de Melo, participante da banca examinadora, e que me ensinou que é possível ensinar com ludicidade, amorosidade e compromisso.

A Prof^ª Dr^ª Maria José Albuquerque da Silva, também participante da banca examinadora, e que me ensinou que o ato mais revolucionário do mundo é alfabetizar uma criança e mostrar que ela é capaz.

“A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.” (BETTELHEIM, 1980, p. 12)

RESUMO

A presente pesquisa aborda reflexões acerca do uso da literatura infantil na escola e tem como objetivo investigar o trabalho com a literatura infantil desenvolvido em uma turma do 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública no município de Fortaleza, a luz dos relatos das crianças. Para isso, buscou-se, primeiramente, realizar um levantamento bibliográfico dialogando com os autores (Arroyo, 1968; Lajolo, Zilberman, 1944; Coelho, 2000; Abramovich, 1997; Bettelheim, 1980; Freire, 2009; Soares, 2021; Carvalho, 2001; dentre outros, a respeito dos seguintes temas: História da literatura infantil no mundo e no Brasil; políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil e no Ceará; escola: lugar de encontro entre a criança e a literatura infantil e literatura infantil para a criança. Dessa forma, a pesquisa se constituiu a partir de ser caráter exploratório e abordagem qualitativa, sendo os instrumentos de pesquisa: observação simples, entrevista semiestruturada com as crianças e entrevista com a professora responsável pela turma. São sujeitos do estudo oito crianças. As respostas das crianças foram categorizadas em cinco critérios que foram divididos em três blocos, sendo eles: O gosto das crianças pelas histórias; O que as crianças consideram importante e a visão que possuem quanto ao trabalho literário escolar; histórias e a escola: quem lhes conta histórias e quais os momentos em que a literatura infantil é trabalhada no ambiente escolar. Outrossim, também foi realizado a observação presencial da rotina das crianças e a entrevista com a professora responsável pela turma para que, de forma complementar, fosse possível identificar os projetos literários trabalhados pela instituição. Com isso, a pesquisa concluiu que as crianças gostam das histórias infantis por causa do final feliz, das ilustrações, do enredo e diversão que a leitura do texto literário proporciona, contudo, consideram que a importância do trabalho com a literatura infantil na escola se resumi em fazê-las aprender a ler, escrever e ficar quieto, evidenciando que o trabalho literário na escola dedica maior ênfase na promoção da alfabetização do que no letramento literário.

Palavras-chave: Criança; Literatura infantil; Escola.

ABSTRACT

The present research addresses reflections about the use of children's literature in school and aims to investigate the work with children's literature developed in a 1st grade class in a public school in the city of Fortaleza, in the light of children's reports. To do so, the first step was to carry out a bibliographical survey in dialogue with authors (Arroyo, 1968; Lajolo, Zilberman, 1944; Coelho, 2000; Abramovich, 1997; Bettelheim, 1980; Freire, 2009; Soares, 2021; Carvalho, 2001; among others) about the following topics: History of children's literature in the world and in Brazil; public policies to encourage reading in Brazil and in Ceará; school: a meeting place between children and children's literature, and children's literature for children. Thus, the research is exploratory in nature and qualitative in approach, being the research instruments: simple observation, semi-structured interview with the children and interview with the teacher responsible for the class. Eight children were the subjects of the study. The children's answers were categorized into five criteria that were divided into three blocks, as follows: Children's taste for stories; What children consider important and the vision they have about school literary work; stories and the school: who tells them stories and what moments children's literature is worked in the school environment. In addition, we also observed the routine of the children and interviewed the teacher responsible for the class so that, in a complementary manner, it was possible to identify the literary projects worked by the institution. Thus, the research concluded that children like children's stories because of the happy ending, the illustrations, the plot, and the fun that reading literary texts provides. However, they consider that the importance of working with children's literature at school is reduced to making them learn to read, write, and be quiet, showing that literary work at school places greater emphasis on promoting literacy than on literary literacy.

Keywords: Child; Children's literature; School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL	15
2.1	Literatura infantil no mundo	15
2.2	Literatura infantil no Brasil	19
3	CAMINHOS PELOS QUAIS SE CHEGAM: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL	23
3.1	Distribuição de livros didáticos e literários no Brasil: PNLD, PNBE e novo PNLD	23
3.2	Política pública cearense para o incentivo da formação leitora: Criação do PAIC	26
4	ESCOLA: LUGAR DE ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E A LITERATURA INFANTIL	30
4.1	Considerações acerca do espaço escolar e o trabalho literário infantil	30
4.2	A importância do professor(a) na promoção do trabalho com a literatura infantil na escola	35
5	LITERATURA INFANTIL PARA A CRIANÇA	38
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
6.1	Tipo de pesquisa	42
6.2	Lócus da pesquisa	42
6.3	Sujeitos da pesquisa	43
6.4	Instrumentos de pesquisa	44
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
7.1	Observação simples	46
7.2	Entrevista com as crianças	50

7.3	Entrevista com a professora	56
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	66

1 INTRODUÇÃO

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.” (Monteiro Lobato)

Não me lembro exatamente quando foi que ouvi essa frase de Lobato pela primeira vez, mas me recordo com clareza de uma expressão muito similar: “Quem não lê é cego, surdo e mudo”. A primeira frase foi dita por um dos mais influentes escritores brasileiros da literatura infanto-juvenil. A segunda, por alguém que poucas vezes viu um livro na vida, que não sabe ler e nem escrever, mas que muito me inspira, o meu pai, o Sr. Alexandre.

Ambas as frases carregam um significado parecido e trazem um sentido simbólico. No meu olhar, não falar, ver ou ouvir não se referem ao sentido literal da palavra, mas sim ao figurado, nos fazendo entender que somente a literatura pode nos transportar para um “lugar” em que é possível ver, ouvir e falar com uma maior clareza.

Assim, enquanto criança que estudou na escola pública, posso dizer que minhas primeiras experiências com a literatura aconteceram exclusivamente por meio das vivências na escola. Infelizmente, eram poucos os momentos de experiência livre com o livro, normalmente eles aconteciam como alternativa secundária, quando um professor(a) faltava, assim nos redirecionavam para a biblioteca. Uma das experiências mais mágicas da minha vida aconteceram ali, naqueles momentos não programados, em que eu podia escolher o livro que quisesse diante daquelas imensas prateleiras da biblioteca, para mim, tão pequena, elas pareciam o mundo. Os anos foram passando e meu contato com a literatura infantil se tornou cada vez mais restrito, salvo por um ou outro sarau literário ou pelo uso do livro no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

Meu percurso e minhas experiências com a literatura infantil, e, aqui acrescento a minha inserção no curso e pedagogia, possibilitaram uma ampliação do meu conhecimento e reflexões sobre como acontece na escola as práticas sociais de leitura e a mediação entre a criança e livro. Tais elementos evocam temáticas sobre alfabetização, letramento e a função da literatura infantil.

Conforme Soares (2021, p. 27), a alfabetização é o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, por meio desta a criança se insere no mundo letrado. Entretanto, há ainda um segundo processo cognitivo e linguístico que, apesar de ser distinto daquele, é essencial para o desenvolvimento integral da criança, isto é, o letramento. O letramento é o processo que vincula a alfabetização às práticas sociais, aproximando a criança do mundo em que ela vive. Desse modo, conforme a autora, o texto é um elemento essencial para o desenvolvimento de ambos os processos, pois, por meio dele, as crianças podem reconhecer as

normas da língua escrita tal como integrar-se à um conhecimento amplo de mundo a partir dos diversos gêneros textuais. Nesse sentido, destaca-se a capacidade única que a literatura infantil possui na formação de leitores.

Entretanto, no contexto do letramento literário, surge ainda um elemento primordial na condução desse processo: a leitura por prazer. Assim, vale lembrar a característica fundante da literatura infantil: “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.” (COELHO, 2000, p. 27). Dessa forma, a literatura infantil possui duas funções primordiais, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que podem ser definidas a partir do paralelo entre ensino e arte, aprendizagem e prazer, alfabetização e letramento. Apesar de serem processos distintos, se complementam e são essenciais para o desenvolvimento do trabalho literário escolar.

Outrossim, um questionamento importante levantado pela pesquisa é sobre o que as crianças pensam quanto ao trabalho com a literatura infantil desenvolvido na escola, reconhecendo a importância de ouvi-las e lhes atribuir oportunidade de fala quanto as questões que lhe cercam e fazem parte do seu cotidiano, pois, historicamente, a criança foi excluída dos processos de discussão por considerarem sua opinião inferior. Sendo assim, Silva (2004, p. 1), ressalta: “Mas, como saber mais sobre a criança, especialmente sobre o que ela pensa, deseja, gosta etc. acerca dos assuntos que lhe dizem respeito? Parece que ainda não se firmou a crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, essas informações e opiniões.”

Nessa perspectiva, algumas questões são levantadas: Como a literatura infantil é trabalhada em sala de aula? Qual a ênfase dada ao trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O trabalho com a literatura infantil contempla a dimensão lúdica do texto literário ou prioriza somente a leitura enquanto instrumento para a alfabetização? O que dizem as crianças sobre o trabalho com a literatura infantil na escola? Essas reflexões me moveram na elaboração desta pesquisa.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa é investigar o trabalho com a literatura infantil desenvolvido em uma turma do 1º ano (do ensino fundamental) em uma escola pública de Fortaleza-CE, a luz dos relatos das crianças. Os objetivos específicos buscam identificar as atividades e os momentos em que a literatura infantil é trabalhada na escola e em sala de aula. E, por fim, analisar o que as crianças dizem sobre o trabalho com a literatura infantil desenvolvido no ambiente escolar.

Para tanto, o trabalho está dividido em oito capítulos. Sendo o primeiro a introdução, o segundo capítulo busca resgatar os acontecimentos históricos a fim de elucidar a íntima ligação entre a literatura infantil e sua função de ensino no Brasil. O terceiro mostra que a criação de

programas de distribuição de livros para a escola esteve comprometida por muito tempo com a concepção histórica de ensino, o que resultou em certo atraso na implementação de políticas públicas de incentivo à leitura do livro literário.

O quarto capítulo esclarece a importância do trabalho literário na escola que contemple todas as suas dimensões, isto é, arte e ensino, assim como o papel do(a) professor(a) diante do arranjo de novas possibilidades. O quinto capítulo promove uma reflexão a respeito da importância da literatura infantil para a criança e para a sua formação enquanto leitora-crítica. O sexto descreve a metodologia utilizada pela pesquisa a fim de alcançar os objetivos propostos. O sétimo capítulo se refere a análise dos dados. Por fim, o último capítulo buscou sintetizar as discussões traçadas pela pesquisa e as conclusões obtidas.

2 BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL

“O conto de fadas é acusado de dar as crianças uma impressão falsa do mundo em que vivemos[...]As fantasias não me enganaram; as histórias da escola, sim.”
(C.S Lewis)

É impossível compreender o trabalho com a literatura infantil na escola em sua totalidade senão analisarmos primeiro suas raízes históricas. Dessa forma, este capítulo é destinado para que juntos possamos fazer uma viagem pelo caminho da historicidade, durante nossa viagem por esse caminho vos convido a observar como essa literatura se desenvolveu com o passar do tempo, a imagem da criança que prevaleceu em cada período histórico e a ligação entre a literatura infantil e a escola.

Ora, de fato, tal levantamento é apenas um ensaio de uma história rica em acontecimentos, mudanças, marcada pela realidade sócio-histórica de cada época. Além disso, nesse momento, não há uma preocupação excessiva em realizar um levantamento mais aprofundado, pois, dessa forma, estaríamos se distanciando do real objetivo que promove esse trabalho.

Para um estudo mais específico da história da literatura infantil, podemos nos deliciar com a clareza dos escritos de (ARROYO, 1968), (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944), (ZILBERMAN, 1987), dentre outros, que são pioneiros no resgate histórico do surgimento e desenvolvimento da literatura infantil no mundo e no Brasil, tais autores serviram como suporte para este ensaio.

Cabe nos agora analisar como a literatura infantil se formou ao longo dos anos, sobretudo, no Brasil, a fim de compreender como nossas raízes históricas podem estar intimamente ligadas com o trabalho desenvolvido atualmente na escola em relação a literatura infantil.

2.1 Literatura infantil no mundo

Os primeiros registros do que nós conhecemos hoje por literatura infantil apontam raízes muito antigas, datados no período da idade média. Já nesse período encontramos valiosas evidências das histórias orientais que atraíam o gosto infantil, isto é, as crônicas, mito, narrativas populares e fábulas (ARROYO, 1968; COELHO, 2000).

Ao chegar no mundo ocidental, a fantasia oriental foi perdendo sua originalidade a partir do encontro com diferentes culturas e pessoas que propagavam as histórias por meio da contação. Nessa época, haviam poucos ou nenhum livro, dessa forma, as histórias eram contadas e recontadas através da tradição oral, explicando o motivo pela qual a originalidade

das histórias orientais não foi possível de ser preservada em sua totalidade (ARROYO,1968).

Além disso, aos poucos, as histórias destinadas às crianças foram sendo adaptadas aos interesses sociais, começaram a perder sua finalidade lúdica e de entretenimento, dando espaço para as lições educativas. Arroyo (1968, p. 27), intitula esse momento da história como uma “traição profunda” a literatura de influência oriental. Coelho (2000, p. 41), explica que o objetivo da literatura nessa época era, sobretudo, “passar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento.”

É somente no século XVII, na França, que vemos os primeiros movimentos de rompimento com essa cultura de uso da literatura destinada às crianças para o ensinamento moral. Um exemplo desse movimento está em Fénelon que ao ser responsável pela educação do Duque de Borgonha, distanciou-se das tradicionais leituras religiosas e introduziu leituras que contavam sobre as histórias populares, a mitologia grega, dentre outros (ARROYO, 1968).

Esse cenário de exaltação da cultura popular como protagonista das histórias destinadas às crianças encontra grande sucesso mundial nos escritos de Charles Perrault. Nas palavras de Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944, p. 16)

Leonardo Arroyo também ressalta a notoriedade de Perrault para a literatura infantil, ao declarar: “A importância de Perrault não é apenas de criador, mas também a de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança.” (ARROYO, 1968, p.30).

Com efeito, a importância de Perrault se dá na inauguração de uma criação consistente de obras literárias que se utilizava dos contos populares, provocando uma fascinação mundial por suas histórias, sobretudo, uma fascinação do público infantil. A partir de Charles Perrault, no século XVIII, vemos surgir então grandes nomes da literatura, como: Irmãos Grimm (escritores das histórias: Pequeno Polegar, Branca de neve, João e Maria, Chapeuzinho vermelho, dentre outras) e Andersen (escritor das histórias: O soldadinho de chumbo, Patinho feio, A Polegarzinha, dentre outras) (ARROYO, 1968; LAJOLO, ZILBERMAN, 1944).

Entretanto, vale ressaltar que até esse momento não havia ainda o gênero “literatura infantil”, tendo em vista que esse gênero só pôde ser inaugurado a partir de uma definição social da infância, algo inexistente até meados do século XVIII. As histórias e os livros da época, tais como: Robinson Crusoe (1719), Gulliver (1726) ou até mesmo as tão famosas histórias de

Perrault e irmãos Grimm não tiveram como objetivo principal dirigir-se às crianças (ARROYO, 1968).

Dessa forma, quanto a produção literária existente até meados do século XVIII, ressalta Arroyo (1968, p. 30): “[...] não surgiram para a infância, vinham, contudo, de encontro a uma necessidade universal de leitura, o que se comprovou com a imediata aceitação das narrativas pelas crianças de todo o mundo.”

Assim, até o século XVIII não podemos ainda falar do gênero “literatura infantil”, pois a literatura produzida até então não foi pensada para o público pueril, mas sim de uma literatura universal que encontrou o gosto das crianças de todo o mundo fazendo-as se deleitar com as histórias através do seu aspecto que ressaltava a vida comum ou a magia de uma nova realidade. Antes disso, segundo Silva, “Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Não se escrevia, portanto, para as crianças.” (SILVA, 2009, p. 136).

É somente a partir da revolução industrial, século XVIII, que a noção de infância passa a ganhar forma. Nesse período, houve intensas modificações na sociedade tanto na esfera econômica, como na esfera política e, principalmente, social. Um novo modelo econômico e político passa a existir, isto é, o capitalismo, que se preocupa com a produção industrial, sobretudo, o lucro (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944).

A inauguração do modelo capitalista na sociedade imprimiu uma clara divisão social que se repartia entre proletariado (trabalhadores) e burguesia (classe social com maior poder aquisitivo). Com a divisão de classes, a acelerada urbanização e os interesses políticos vigentes, o foco principal passou a ser o trabalho intenso por parte do proletariado, pois, o objetivo do capitalismo era garantir a produção de bens que repercutisse no lucro.

Sendo assim, esse conjunto de mudanças sociais e econômicas que ocorreram a partir da revolução industrial resultou na criação de um estereótipo familiar, a partir da divisão do trabalho, onde cada indivíduo da família possui a ter uma função social específica. Nesse cenário, a criança passa a receber uma maior visibilidade como indivíduo que integra a família.

[...] a manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica da família, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944, p. 17).

Nesse contexto, surge então novas concepções de infância, a criança deixa de ser um “mini adulto” e passa a ganhar notoriedade como um ser frágil e dependente. Dessa forma, a visão da criança no século XVIII, no período da revolução industrial, é uma imagem de uma criança que precisa de atenção do adulto, da sociedade, destacando sua fragilidade (LAJOLO,

ZILBERMAN, 1944; ZILBERMAN, 1987). Quanto a isso, Zilberman ressalta:

[...]A infância enquanto tal, isto é, uma certa etapa etária imobilizada num conceito demarcado, veio a ser idealizada. Tratados de pedagogia foram escritos para assegurar sua singularidade, sendo o recurso à fragilidade biológica da criança o fundamento da diferença em relação ao período adulto. Assim, o fator de ordem fisiológica e transitória detona uma teoria sobre a dependência da criança, o que legitima o estreito vínculo dessa aos mais velhos. (ZILBERMAN, 1987, p. 16)

Sendo assim, nesse período vemos surgir o reconhecimento da infância como uma etapa etária distinta do adulto. Tal reconhecimento permitiu com que a sociedade voltasse sua atenção ao público pueril, ressaltando a valorização da criança como sujeito único, singular, porém também frágil e dependente.

Dessa forma, a família e a escola ganham novos papéis sociais, isto é, o papel de colaborar para a proteção e formação da criança, tendo como obrigação preservar a “inocência natural” da mesma, ao passo que devem prepará-la para a vida adulta (ZILBERMAN, 1987). Quanto ao papel da escola nesse período, Zilberman e Lajolo enfatizam que:

A segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia é a escola. Tendo sido facultativa, e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944, p. 17)

Com efeito, o novo papel social atribuído pela recém sociedade capitalista do século XVIII às crianças, motivou “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.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944, p. 17). É nesse contexto que surge também um novo tipo de literatura pensada para a criança, isto é, a literatura infantil, que conforme o seu percurso histórico logo oscilaria entre entretenimento e instrumento social de imposição das normas em vigor.

Desse modo, no século XIX vemos então crescer a produção literária infantil, agora, de fato, pensada numa certa imagem social construída a respeito da criança. Na Dinamarca, Hans Christian Andersen é um dos primeiros escritores a inaugurar esse gênero ao escrever “Soldadinho de Chumbo”, “Patinho feito”, dentre outros. Na Inglaterra vemos brilhar nas páginas de “Alice no país das maravilhas” (1865), escrito por Lewis Carroll, o elemento da imaginação, exaltando o fantástico (ARROYO, 1968). Além disso, outros exemplos são Pinóquio (1883) escrito por Carlo Lorenzini na Itália e Peter Pan (1911) escrito por James Barrie.

Com efeito, no século XIX já podemos observar a literatura infantil como gênero literário consistente na Europa. Segundo Lajolo e Zilberman “o século XIX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1812, editam a coleção de contos de fadas que, dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para as crianças.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944, p. 20).

2.2 Literatura infantil no Brasil

Enquanto na Europa podemos observar que a literatura que chegava até a criança atraindo seu gosto e atenção eram as histórias populares propagadas, inicialmente, através da comunicação oral. No Brasil, não foi diferente. Entretanto, a história da literatura infantil brasileira carrega traços muito particulares de nossa cultura.

A literatura em geral se iniciou no Brasil, em sua essência, a partir da contação oral. Contudo, enquanto país colonizado, a literatura oral encontra aqui uma paisagem cultural bastante peculiar e distinta daquela encontrada na Europa. No Brasil, as histórias indígenas se misturam com as histórias europeias e africanas criando um repertório literário e cultural único, isto é, as histórias folclóricas que mais tarde seriam conhecidas pelo mundo através dos escritos de Monteiro Lobato (ARROYO, 1968).

Nesse sentido, vale ressaltar a importância dos contadores de histórias, sobretudo, a importância das contadoras de histórias negras, escravizadas durante o período colonial do Brasil que compartilhavam as velhas histórias de sua terra que também se misturavam com as histórias de um povo igualmente sofrido e explorado aqui no Brasil, os indígenas. Tais histórias chegavam aos filhos(as) dos patrões, senhores feudais, pois tais mulheres negras eram as responsáveis pelo cuidado dessas crianças (ARROYO, 1968).

Entretanto, a predominância da literatura oral no Brasil durante largos anos não se deu apenas pela concepção distorcida da imagem da criança – como aconteceu na Europa até meados do século XVIII – mas também pelas intensas desigualdades sociais que se deram desde o início da colonização em 1500.

O Brasil colonial, governado pelo ensino jesuítico até 1759, marcado pela concepção religiosa católica cristã e pela ênfase na filosofia, oratória, gramática, em uma linguagem utilizada que em nada se assemelhava com a cultura popular formada, sobretudo, pelos povos indígenas, africanos e miscigenados, foi o responsável pela separação de valores e a imposição cultural que gerou uma clara divisão de classe, a classe da elite e a classe popular. Dessa forma, ao tentar impor a cultura europeia, houve pouco êxito na formação de pessoas alfabetizadas (ARROYO, 1968; LAJOLO, ZILBERMAN, 1944; SILVA, SANTOS, 2019).

Contudo, mesmo sendo duramente reprimida, foi a cultura popular sobrevivente desse período que marcou e marca até hoje várias das tradições do nosso país e que influenciou, mais tarde, o aparecimento da literatura infantil brasileira (ARROYO, 1968). Sendo assim, as palavras de Arroyo (1968, p. 62) sintetizam a importância da cultura popular para o surgimento da literatura brasileira:

Foi, pois, esse culto, essa sobrevivência do que é popular, que veio permitir mais tarde,

aos nossos escritores e pensadores, a redescoberta da terra que ainda hoje é uma aventura por terminar. Pôde o Brasil, graças à cultura de escravos e analfabetos, reencontrar o espírito fecundo de uma imensa meta de integração que ainda hoje nos preocupa.

Com efeito, enquanto vemos na Europa a literatura infantil se consolidar a partir do século XVIII, foi apenas entre os séculos XIX e XX que a literatura infantil brasileira começa a ganhar importância cultural. Isso se deve ao fato de que a literatura infantil, registrada por meio do livro impresso, só pode ser para a criança quando a mesma possui condições de ler e interpretar o que está escrito, ou seja, a criança precisa ser alfabetizada, algo que era muito raro no período colonial.

É bem de ver a íntima relação entre o ensino e a literatura infantil no panorama do desenvolvimento cultural brasileiro. O estudo do desenvolvimento da educação entre nós mostra que somente com a fundação de escolas, formação de professores, advento de livros e texto, possibilitou-se o aparecimento de uma literatura, a escolar, intimamente ligada à literatura infantil propriamente dita. Ou melhor, aquela é a gênese desta na perspectiva do nosso processo de formação. (ARROYO, 1968, p. 65)

Com isso, a literatura infantil por muito tempo foi invisibilizada no Brasil por causa do precário cenário educacional e só pôde vir a existir com as pequenas e lentas mudanças no sistema de educação brasileiro que vieram a acontecer ao longo dos anos, criando assim uma ligação íntima entre a literatura infantil e a literatura escolar.

Dessa forma, chegamos no período republicano ainda com muitas defasagens na educação. Entretanto, inaugurava-se a partir de 1889 um novo espírito patriota, um novo ânimo para condições melhores no país, uma animosidade sem igual para fazer o Brasil triunfar como as demais potências, fruto das mudanças políticas ocorrida nos últimos tempo, tais quais: Independência política do governo português (07 de setembro de 1822); Abolição da escravidão (13 de maio de 1888); Proclamação da República (15 de novembro de 1889). “Era a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944, p. 24).

Com isso, a partir do anseio pela modernização e industrialização do país, vemos um Brasil no século XIX se aproximando dos ideais da revolução industrial que contagiou a Inglaterra no século XVIII. A crescente urbanização provocada pelo êxodo rural provocou um maior consumo de produtos industrializados, entre eles, os livros, exigindo assim sua produção.

Ao final do século XIX e início do século XX é possível observar uma maior consolidação da literatura brasileira, a mesma passa a ganhar características próprias, abandonando aos poucos o romantismo e classicismo europeu e se preocupando mais em se aproximar da realidade brasileira existe até então. Sendo assim, vemos grandes obras sendo lançadas nesse período, como: O Cortiço (Aluísio Azevedo); O ateneu (Raul Pompéia); Os sertões (Euclides da Cunha), dentre tantos outros (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944).

Diante desse cenário, a infância passa a ser vista com maior preocupação, afinal, a modernização só se concretizaria se a mesma chegasse primeiro nas escolas, instruindo as crianças para o futuro que o país buscava alcançar tão logo. Com isso, há uma certa mobilização nesse período para a produção de uma literatura que chegasse até a criança, isto é, uma literatura infantil. Há um aumento de obras infantis europeias traduzidas e novas produções brasileiras que aos poucos iam surgindo (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944).

São essas obras – e esse o contexto, do qual trazem fortes marcas – que estavam disponíveis para a leitura da infância brasileira, em particular daquela infância que, frequentando as escolas, preparava-se para ser o amanhã deste país que, como então já se dizia, era visto por suas elites como o país do futuro. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944, p. 30).

O grande problema da literatura infantil produzida até então é que boa parte se tratava de obras traduzidas, traduções essas que se distanciavam da linguagem utilizada no cotidiano dos lares brasileiros. Além disso, quanto a literatura infantil que era produzida no Brasil, havia uma maior preocupação em repassar lições morais, comportamentos aceitáveis para corroborar com a visão que se tinha de uma país em ascensão (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944).

Sendo assim, Lajolo e Zilberman falam sobre “o nacionalismo na literatura infantil” que buscava exaltar as belezas naturais do Brasil, o amor à pátria, a formação cidadã e modernização do país (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944). Essa preocupação exacerbada de fornecer uma imagem patriótica a fim de “modelar a criança” para o futuro do Brasil moderno acabou por colaborar com a criação de uma literatura infantil ideológica com uma linguagem que pouco atraía o gosto infantil.

Até que surge Monteiro Lobato que inaugura no Brasil um tipo de publicação que estava mais preocupada em comunicar-se com o imaginário infantil, com a fantasia, sobretudo, com uma mística encontrada somente aqui, regado por nossa cultura e história, isto é, os contos folclóricos. As principais obras de Lobato foram: “O Saci (1921)”, “Reinações de Narizinho (1931)” e “Picapau Amarelo (1939)”. Obras estas que perpassam gerações até hoje por sua originalidade.

Tão logo, motivados por esse espírito modernista que tomou o Brasil a partir de 1922, sobretudo, a partir da semana de arte moderna que aconteceu em São Paulo, outros importantes autores brasileiros se voltam para a literatura infantil, tais como: Cecília Meireles, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, dentre outros (LAJOLO, ZILBERMAN, 1944).

Em alguns anos, até o final do período modernista, o Brasil já contava com um largo acervo de obras direcionadas ao público pueril, constituindo uma literatura infantil brasileira já solidificada embora em constante evolução de acordo com cada período histórico. Assim nasce a necessidade de sistematizar a produção literária. A respeito dessa sistematização que

colaborou com a criação de políticas públicas de distribuição de livros para as escolas, falaremos no próximo capítulo.

3 CAMINHOS PELOS QUAIS SE CHEGAM: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA

“Sem livros, dificilmente se aprende a gostar de ler”.
(Ruth Rocha)

A frase de Ruth Rocha direciona nosso olhar para nos atentarmos para uma questão crucial no desenvolvimento do gosto literário, isto é, o acesso ao livro. Dificilmente uma criança poderá se familiarizar com a literatura infantil, explorando todos os benefícios que esta oferece à infância, sem o contato com o objeto do livro e com as condições necessárias para o estímulo ao prazer literário.

Nesse capítulo discutiremos a importância das políticas públicas de distribuição de livros para o incentivo à leitura, sobretudo, para fomentar o trabalho com a literatura infantil na escola. Observaremos as principais políticas públicas, a partir da perspectiva literária, desenvolvidas no Brasil e também no estado do Ceará.

3.1 Distribuição de livros didáticos e literários no Brasil: PNLD, PNBE e novo PNLD

No capítulo anterior observamos que historicamente há uma íntima ligação entre a literatura infantil e a pedagogia, mais especificamente associada a escolarização. Hoje sabemos que essa estreita ligação se dá, em partes, porque a literatura infantil “dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de ‘conhecimento de mundo e do ser’[...]” (ZILBERMAN, 1987).

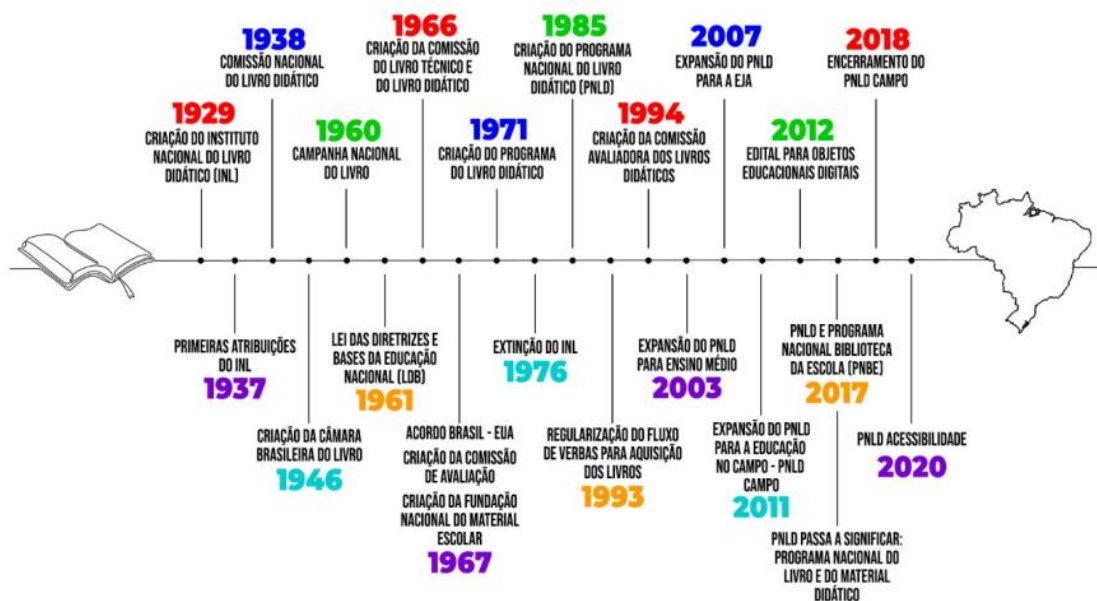
Assim, voltando um pouco ainda nosso olhar para a história do desenvolvimento da literatura infantil no Brasil, vale ressaltar que apesar de que em 1808 havia sido inaugurada a Imprensa Régia, abrindo espaço para a publicação editorial no país, havia ainda uma forte influência estrangeira sobre os livros didáticos e literários que circulavam no país (ARROYO, 1968; LAJOLO, ZILBERMAN, 1944). Foi apenas em 1929, com a crise da Grande Depressão¹, que importar livros estrangeiros se tornou muito caro para o Brasil, sendo esse o fator propulsor para que o Brasil começasse a produzir livros didáticos e literários de forma mais intencional. (MAZZI, AMARAL-SCHIO, 2021).

Com isso, após a “crise de 29”, podemos observar um movimento do governo brasileiro para que fosse inaugurado de forma efetiva a produção e publicação de livros no Brasil. Alguns marcos desse processo foi a Criação do Instituto Nacional do Livro (INL) - 1929; criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) – 1938; e, principalmente, a criação do primeiro programa de distribuição de livros, o “Programa do Livro Didático (PLID)” em 1971 (MAZZI, AMARAL-SCHIO, 2021). Veja abaixo outros marcos importantes quanto a história do

¹ A “crise de 29” ou a “Grande depressão” foi uma crise econômica que aconteceu nos Estados Unidos em 1929 após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York.

desenvolvimento de políticas públicas em relação a distribuição de livros nas escolas:

Figura 1 – Principais marcos históricos do desenvolvimento de políticas públicas brasileiras de distribuição de livros nas escolas



Fonte: Mazzi e Amaral-Schio (2021, p. 89)

O Programa do Livro Didático (PLID) foi o primeiro programa consistente de distribuição de livros para as escolas públicas. Segundo Mazzi e Amaral-Schio (2021, p. 97), “em seis anos de funcionamento, o programa subsidiou a tiragem de quase 52 milhões de materiais didáticos”. Entretanto, essa distribuição ainda não era suficiente para atender a larga demanda das escolas públicas brasileiras. Por isso, em 1985, o Programa do Livro Didático (PLID) transformou-se em Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que buscou ampliar as ações antes desenvolvidas, se tornando o maior programa de distribuição de livros didáticos do Brasil (MAZZI, AMARAL-SCHIO, 2021).

A principal ação que tornou o PNLD o maior programa brasileiro de distribuição de livros didáticos foi a ampliação das séries atendidas (inicialmente, até meados de 1992, apenas os/as alunos/as da 1º a 4º série eram atendidos pelo programa. Em 1997, o PNLD já atendia todo o fundamental I e II. Em 2003, houve a inclusão do atendimento para o ensino médio e em 2007 para o Educação de Jovens e Adultos - EJA). Além disso, a partir de 1993, o PNLD passou a ser responsabilidade do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) recebendo recursos financeiros para sua execução (MAZZI, AMARAL-SCHIO, 2021).

Por outro lado, enquanto houve uma maior preocupação em desenvolver políticas para a distribuição de livros didáticos, a distribuição de livros literários foi sendo deixada de lado até meados da década de 1980. Conforme, Cordeiro (2018, p. 1485):

Na década de 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, a literatura entra na pauta das políticas públicas, e a necessidade de sua presença no ambiente escolar passa a ser posta em cena. Com isso, as primeiras iniciativas com esse objetivo são concretizadas. A primeira, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), criado em 1984 e extinto em 1996, tinha como proposta a construção de salas de leitura para, na sequência, receber acervos compostos e enviados pelo projeto.

Dessa forma, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) foi um dos primeiros programas brasileiros preocupados com a promoção do incentivo à leitura do livro literário. Seu objetivo principal era a criação de salas de leitura. Para isso, conforme Cordeiro (2018), promoveu a distribuição de mais de 4 milhões de livros literários entre os anos de 1984 a 1986.

Em 1986, o programa passou a ser chamado de Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares ultrapassando as fronteiras das “salas de leituras” e auxiliando na criação de mais de 10.000 bibliotecas escolares (CORDEIRO, 2018; CIRINO, 2018). Contudo, vale ressaltar que “Esse programa priorizou as redes municipais de ensino e teve como consequência a exclusão das escolas estaduais, que vieram a ser atendidas em 1989, porém, em baixa escala” (CIRINO, 2015, p. 38 *apud* CIRINO, 2018, p. 1485).

Em seguida, em 1992, surge o Pró-leitura com a preocupação de capacitar os professores a fim de melhorar a formação leitora dos educandos. Dessa forma, seu objetivo visava a formação continuada dos docentes por meio de uma parceria entre o governo brasileiro e o governo francês (BRASIL, 1996).

Ainda na década de 1990, através do decreto nº 519 de 13 de maio de 1992, surge o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) que buscou “I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III - criar condições de acesso ao livro (BRASIL, 1992, Art. 2º). Dessa forma, o programa integrou atividades de formação continuada para professores(as) juntamente com iniciativas que promoveram a criação de espaços de leitura e distribuição de materiais (BRASIL, 1992).

Contudo, apesar da atuação desses diferentes programas desde 1984, todos eles passaram por oscilação entre momentos de maior ênfase de suas atividades e de menor assiduidade nos compromissos estabelecidos. Vale ressaltar ainda que até 1996 tanto o PNSL quanto o Pró-leitura não existiam mais, pois foram encerrados pelo governo. Foi apenas em 1997 que podemos observar a criação de um programa de distribuição de livros literários para as escolas públicas brasileiras de forma mais intencional e mais estruturada, isto é, o PNBE.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – foi instituído em 1997 com o objetivo principal de democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas

brasileiras. (BRASIL, 2014, p. 12)

Dessa forma, por meio do PNBE, o MEC implantou ações de formação continuada para professores(as) e de distribuição de livros literários para as escolas, atendendo toda a educação básica. Além disso, podemos citar dois grandes motivos que contribuíram ao êxito do programa. O primeiro refere-se à preocupação, através de uma avaliação governamental, em diagnosticar o desenvolvimento de sua execução, elaborando dados de referência que contribuíram para seu avanço. O segundo trata-se de que as obras literárias distribuídas para as escolas passavam por um processo criterioso da avaliação feita por professores(as) e pesquisadores da educação, o que garantia sua qualidade. (CORDEIRO, 2018).

Em 2017 o PNBE também deixou de existir, assumindo, porém, uma nova forma de execução por meio de sua integração ao PNLD que já havia se consolidado enquanto política de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. O novo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) agora engloba tanto as ações de distribuição de livros didáticos quanto de distribuição de livros literários, dentre outros recursos educativos, para as escolas da educação básica. (BRASIL, 2017).

3.2 Política pública cearense para o incentivo da formação leitora: Criação do PAIC

No tocante ao Ceará, vemos surgir uma das mais importantes ações na promoção do incentivo à literatura infantil somente em 2007. Contudo, essa ação se desenvolveu dentro de um programa que possuía um objetivo mais amplo, isto é, o PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa).

O PAIC foi um programa criado a partir do diagnóstico, realizado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, do baixo índice de alfabetização no Estado. Assim, o objetivo principal estabelecido pelo programa foi “alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o 2º ano do Ensino Fundamental” (CEARÁ, 2012, p. 66) através de um pacto de cooperação entre os municípios cearenses. (CEARÁ, 2012)

Inicialmente, o PAIC tinha como alvo principal atender as crianças da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o programa foi organizado em cinco eixos principais, sendo eles: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor (CEARÁ, 2007; CEARÁ, 2012). Sendo uma das principais ações do PAIC a formação continuada de professores(as), avaliação e a distribuição de livros e materiais didáticos e literários para as escolas.

Com o sucesso do programa entre as crianças da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, o PAIC foi ampliado em 2011 para atender também ao 3º, 4º e 5º anos do ensino

fundamental I e passou a ser chamado de PAIC+, tendo como principal objetivo melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as) em Língua Portuguesa e Matemática. (CEARÁ, 2012).

Em 2015, o PAIC foi novamente ampliado passando a ser chamado de MAIS PAIC, a nova ampliação possibilitou que as ações desenvolvidas pelo programa de forma exitosa até então, alcançassem também os(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental. Assim, o objetivo do MAIS PAIC é “o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do ensino fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização” (CEARÁ, 2015, p. 5-6).

Com efeito, tendo como foco a análise das ações em prol da literatura infantil, podemos destacar o eixo de “literatura infantil e formação do leitor” presente desde a fundação do PAIC em 2007 e, também, atualmente, no MAIS PAIC. Esse eixo visa formar leitores – para a promoção do letramento literário – e incentivar o gosto pela literatura entre as crianças (CEARÁ, 2012).

Sendo assim, o eixo apresenta a importância do trabalho com a literatura infantil na escola, de forma a propiciar a exploração da literatura por meio da escrita, leitura e oficinas que explorem os mais variados campos artísticos, sendo eles: Oficina de contação de história, teatro infantil, literatura de cordel, musicalização de histórias, dentre outros (CEARÁ, 2012).

Além disso, dentro do eixo “literatura infantil e formação do leitor”, encontramos, especificamente, ações que buscam valorizar os autores cearenses – como acontece no “Paic, Prosa e Poesia” que é uma atividade do programa que seleciona, por meio de um concurso literário, obras de autores e ilustradores cearenses. Após a seleção, tudo é organizado no “caderno de práticas pedagógicas – literatura e formação do leitor” e é disponibilizado aos educadores para o uso em sala de aula. Veja abaixo algumas imagens desse conteúdo.

Figura 2 – Caderno de práticas pedagógicas – literatura e formação do leitor



Fonte: SEDUC (2018, p. 5, 16-17)

Desse modo, vale ressaltar a importância de uma ação como esta que estabeleceu como meta: implementar cantinhos de leitura, disponibilizar acervos literários para que cada criança possa ler, no mínimo, cinco títulos durante o período do ano letivo; incentivar a cultura popular através da exaltação da literatura regional, proporcionar formação para os professores(as) a fim de que estimulem esse apreço literário nas crianças, dentre outras ações (CEARÁ, 2012).

Contudo, nos cabe também a reflexão crítica de que a literatura infantil ainda é, muitas vezes, vista apenas como um meio para garantir a alfabetização/escolarização das crianças, adolescentes e jovens. Assim, ao analisarmos os programas de incentivo à literatura infantil no Brasil e no Ceará, ao longo da história, veremos que, por vezes, esta foi posta como ação

secundária ou esquecida durante muitos anos. Assim, essa estreita ligação entre literatura infantil e a escolarização tal como o trabalho que a escola desenvolve com essa literatura é o objeto de discussão do próximo capítulo no qual veremos mais a fundo essa ligação a seguir.

4 ESCOLA: LUGAR DE ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E A LITERATURA INFANTIL

“Ela pegou um pedaço de jornal e eu li. Li direitinho. Ela deu um grito e chamou Glória. Glória ficou nervosa e foi chamar Alaíde. Em dez minutos uma porção de gente da vizinhança veio ver o fenômeno.” (Meu pé de laranja lima – José Mauro de Vasconcelos).

A pouco observamos o comprometimento histórico da literatura infantil com o ensino pedagógico, refletindo até mesmo na elaboração de políticas públicas de distribuição de livros. Esse uso da literatura infantil como instrumento de ensino, ao longo do tempo, ora oscilou entre o ensinamento moral – de acordo com a concepção de infância presente em cada época – ora oscilou como instrumento de ensinamento pedagógico na escola.

Diante disso, não podemos nos esquecer, que surge ainda um terceiro caminho, isto é, o uso da literatura infantil como arte, o qual está mais preocupado em trabalhar a dimensão lúdica da infância, explorando todos os recursos textuais para proporcionar ao leitor uma experiência única que lhe desenvolve todos os sentidos.

Porém, ainda que essas dimensões sejam vistas a partir de janelas diferentes, como diria Regina Machado (2015), todos falam do mesmo objeto, a literatura infantil. O que nos ocorre é que, por vezes, enxergamos a mesma de forma facetada, como se a literatura infantil fosse feita para um ou outro objetivo exclusivo e não para todos eles.

Ao mesmo tempo, todas essas dimensões se encontraram no mesmo lugar, onde todas essas experiências são possibilitadas e ampliadas. É a escola um dos principais lugares de encontro entre a literatura infantil e a criança, por vezes, o único. Entretanto, como desde o início de sua instituição, é um lugar de conflito entre o fazer pedagógico e a realidade socioeducacional, ora contribuindo para a libertação do ser, ora contribuindo para sua alienação. (SAVIANI, 1944; NOGUEIRA e CATANI, 2007;).

Dessa forma, é de se esperar que quando falamos no trabalho com a literatura infantil desenvolvido na escola, surjam também inquietações, antagonismos, questionamentos, mas, sobretudo, e o mais importante, reflexões; nunca perdendo de vista que a escola é um lugar de encontro e tudo se encontra nela e por meio dela. Sendo assim, o objetivo desse capítulo é apresentar um pouco mais sobre esse espaço tão importante de encontro entre a literatura infantil e a criança.

4.1 O espaço escolar e o trabalho literário infantil

Dentre tantos pontos de vistas diferentes sobre a função social da escola, todos carregam um ponto em comum: a escola possui uma capacidade exponencial de formação do ser. É o que

Zilberman (1987, p. 21) define como “natureza formativa” ou ainda como Coelho (2000) que vai caracterizar a escola como espaço privilegiado onde o estudo literário pode ser explorado.

Conforme a autora:

Nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a literatura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

Contudo, antes de avançarmos nessa compreensão, precisamos entender o que esse “estudo literário” na escola abrange, respondendo a uma pergunta feita por Coelho (2000, p. 46): “A literatura infantil pertence à arte literária ou à área pedagógica?”. Essa dicotomia se insere pois sabemos que a literatura infantil tanto pode instruir, informar, ensinar, quanto pode divertir, emocionar e fantasiar. Os próprios gêneros textuais que fazem parte do eixo da literatura infantil são distintos. De um lado temos os contos, fábulas, poesias; de outro temos as biografias, livros informativos, etc (COELHO, 2000). É esse caráter dual que torna a literatura infantil objeto de tanta polarização na escola.

O que se observa é que durante anos – e ainda hoje percebemos essa tendência – é que existe um esforço em tentar separar a arte da pedagogia, principalmente porque durante muito tempo a literatura infantil esteve muito mais à serviço do ensino do que do encanto/fruição. Quando na verdade, a literatura infantil se cria exatamente no encontro desses dois campos: arte e ensino (COELHO, 2000; LAJOLO, ZILBERMAN, 1944).

Assim, toda vez que o trabalho com a literatura infantil na escola busca desprender esses dois eixos, privilegiando um ou outro aspecto, ele se distancia do real sentido que a literatura infantil busca trazer ao leitor, isto é, uma ampla consciência de mundo que não está do lado da arte ou do ensino, mas na mediação entre eles. Nesse sentido, não podemos desprezar nenhum dos campos. (COELHO, 2000; ZILBERMAN, 1987; ABRAMOVICH, 1997;)

Verdade é que a dimensão da literatura infantil enquanto arte é fundamental para o desenvolvimento pleno do leitor. “Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer e diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte.” (COELHO, 2000, p. 46). E, enquanto arte, ela provoca o encantamento, a reflexão e recria em cada leitor um sentimento e significado único e intransferível.

A respeito dessa condição única da arte, Bruno Bettelheim explica que, por exemplo, o conto de fadas, gênero textual que se insere na literatura infantil, possui um significado “diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida.”

(BETTELHEIM, 1980, p. 21).

Portanto, a arte literária cumpre seu papel de encantamento e de reflexão do eu e do nós a cada novo encontro com o leitor sempre de um jeito inovador, proporcionando uma nova experiência. É a arte literária que confronta a realidade do ser ao passo que também sintetiza e explica a mesma através do ludismo e do imaginário infantil, ajudando-o a resolver os seus próprios conflitos.

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1987, p. 22)

Desse modo, a experiência lúdica proporcionada pela literatura infantil resulta em aprendizagem, isto é, “depois de interessar, a literatura infantil passa para um segundo grau: educar e instruir. (ARROYO, 1968, p. 40)”. Tal aprendizagem se refere ao conhecimento de si e do mundo, porém, também reflete sobre o conhecimento pedagógico. É assim que “[...] nasce a *consciência*, e desta resulta o conhecimento. E, porque a *consciência* nos leva ao conhecimento, ela se nos impõe como fator essencial da obra literária. (COELHO, 2000, p. 50)”

Portanto, a literatura infantil também possui caráter educativo, porque é impossível explorar as diversas dimensões dessa arte sem que disso resulte aprendizagem. Dessa forma, Marc Soriano, sociólogo francês, esclarece:

Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma *vocação pedagógica*. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento). (COELHO, 2000, p. 31 *apud* SORIANO, 1975).

Nesse ponto, tanto a pedagogia quanto a literatura infantil compartilham o papel de conduzir a criança para aprendizagem de novos conhecimentos, pois ela possibilita que a criança reflita sobre si e sobre o mundo que está em sua volta ao passo que também nos mobiliza a conhecer as características do uso da língua, seja ela falada ou escrita, não através de uma imposição arbitrária, mas sim através de uma condução natural.

Ou seja, é quando possibilitamos às crianças a leitura livre, sem tantas cobranças pedagógicas emergenciais, é que podemos conduzi-las a refletir sobre o uso da língua. A literatura infantil por si só é objeto de múltiplas aprendizagens. Assim, a riqueza da língua não será apreendida quando levarmos as crianças a transcreverem textos ou a responderem questionários sobre o livro, mas sim quando conduzirmos as mesmas a identificar as características da escrita e interpretação do texto que só a leitura pode nos fornecer

(ABRAMOVICH, 1997).

Há tanto a observar na literatura! O repertório de palavras escolhidos pelo autor(a), a emoção impregnada em cada fala, as narrativas que podem provocar diferentes interpretações e questionamentos; e o que dizer do uso da pontuação? A coerência entre as palavras, a escrita apropriada, o uso das figuras de linguagem, as ilustrações que acompanham as narrativas e assim por diante. É a literatura infantil que carrega todos esses conhecimentos (ABRAMOVICH, 1997). Portanto, ela se coloca como um importante instrumento de aprendizagem da leitura e escrita, mas não apenas desses campos, como também das múltiplas aprendizagens que cercam a infância.

A leitura dos livros de literatura certamente auxilia o processo de alfabetização e amplia o vocabulário durante a infância, além de ajudar a construir continuamente o sentido, na medida em que as crianças reconhecem diversas formas de organizar uma narrativa e percebem variadas vozes/narradores que usam as palavras de maneiras distintas. (CARVALHO, SEVERIANO, 2009, p. 57)

Entretanto, não é de se admirar que, atualmente, as crianças se sintam desmotivadas quanto ao uso da literatura infantil em sala de aula, quando sabemos que ela se tornou quase que objeto exclusivo da aprendizagem da leitura e escrita. É sobre essa concepção de literatura infantil enquanto “tarefa” que Fanny Abramovich nos convida a refletir:

Tudo bem... A literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagina-se que — por decreto — todas as crianças passarão a ler... Até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento... (ABRAMOVICH, 1997, p. 140)

A autora chama atenção ainda para imposição do tempo de leitura aos alunos(as) que acaba por limitar essa reflexão aprofundada. “Estilhaça-se uma história, não se aprofunda uma ideia, uma interpretação, não se analisa a forma de escrever dum autor (tarefa tão absorvente e que exige tanto trabalho[...]) (ABRAMOVICH, 1997, p. 142)”.

Nesse sentido, quanto isso acontece, a leitura se torna um ato mecanizado, obrigatório para escolarização, mas que não carrega significado algum para as crianças que aprenderam a ler. Assim, roubam-lhe o encantamento e lhe ofereceram em troca a leitura sem propósito, leitura essa que não lhes fala a alma e nem ao coração, mas que possui única função de responder aos exercícios e passar de ano (CARVALHO, 2001).

Com isso, a criança aprende a ler e a escrever, mas carece de leitura crítica, de interpretação e de achar significado nas palavras lidas. Bruno Bettelheim (1980) explica que essa busca por significado é primordial, pois mobiliza todos os recursos internos da criança e não apenas o intelecto.

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida[...]. Para não ficar à mercê dos casos da vida, devemos desenvolver nossos recursos interiores, de modo que nossas

emoções, imaginação e intelecto se ajudem e se enriqueçam mutuamente. (BETTELHEIM, 1980, p. 11-12)

Dessa forma, falta poesia na leitura, assim como brincadeira, imaginação e emoção e sobra a leitura do “B a bá”, da decodificação, do “Ivo viu a uva”, mas ninguém sabe quando se viu, em que contexto se viu, e, afinal, que uva é essa? Será que é uma uva mágica? Qual o sabor dela? Mas não há espaço para imaginar ou brincar com as palavras, apenas para decodificar (CARVALHO, 2001).

Por sua vez, Marlene de Carvalho (2001) esclarece que o objetivo essencial da leitura é a compreensão, nos alertando que é possível ler (em um ato de mera decodificação de palavras), sem que haja entendimento do que está sendo lido.

É claro que o objetivo essencial da leitura é a compreensão. Pode-se ler linha por linha, palavra após palavra, mesmo conhecendo o significado de cada uma delas, e chegar ao fim da tarefa sem a mínima ideia do sentido global do texto. Tal tipo de leitura, que evidentemente não traz benefício algum, ocorre muitas vezes quando o aluno tenta e não consegue usar os livros (tão raros, tão caros) para aprender o que está sendo cobrado pelos professores. (CARVALHO, 2001, p.9)

É claro que o objetivo é a compreensão! – diz a autora. É esse o sentido real da literatura infantil, isto é, compreender; despertando o senso estético, poético, criativo da criança. É o brincar com as palavras, seu ritmo e sonoridade. É uma aventura que nunca acaba, pois, mesmo após a finalização da leitura do enredo, ficam ainda as reflexões, as descobertas, os questionamentos, a recriação da história no imaginário infantil (CARVALHO, 2001) .

Nesse sentido, vale reconhecer a importância do trabalho com a literatura infantil na escola. A escola deve ser um ambiente possibilitador de experiências ricas em aprendizagem a partir do uso adequado da literatura infantil que compreende o ensino e a arte, o entretenimento e a aprendizagem. Nas palavras de Zilberman (1987, p. 14), “[...]A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorado, muito menos desmentida sua utilidade.”

Entretanto, não podemos nos esquecer das reflexões propostas por Coelho (2000, p. 17) que nos diz:

Essa nova valorização do espaço-escola não quer dizer, porém, que o entendemos como o sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista que caracterizou a escola tradicional em sua fase de deterioração. Longe disso. Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, *libertário* (sem ser anárquico) e *orientador* (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence.

Dessa forma, é importante voltarmos ao conceito de “estudos literários” proposto no início desse capítulo. O que então esse estudo abrange quando falamos de literatura infantil na escola? O estudo literário na escola deve abranger a leitura crítica, não mecanizada, dando lugar à leitura prazerosa, não crucificando todo e qualquer estudo da língua, mas também não

permitindo que a literatura infantil acabe nele.

4.2 A importância do professor(a) na promoção do trabalho com a literatura infantil na escola

Diante das inúmeras possibilidades que a literatura infantil nos apresenta, o ponto decisivo para um trabalho literário de qualidade na escola ou um trabalho mecanizado, preso ao uso pedagógico tradicional da literatura infantil, é o olhar do(a) professor(a). Sendo assim, o docente se coloca como peça fundamental no arranjo de novas possibilidades em sala de aula.

Conforme Zilberman:

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente: se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, através do estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. (ZILBERMAN, 1987, p. 25)

Sendo assim, o(a) pedagogo(a) não possui apenas a missão de utilizar a literatura infantil para alfabetizar, ou seja, para ensinar a criança a ler e escrever, mas, para além disso, é sua missão conduzir o educando a compreender as obras literárias em sua ampla dimensão e isso não pode acontecer quando usamos a literatura infantil apenas à serviço do ensino, senão quando usamos a mesma associada ao seu aspecto artístico literário antes mencionado.

Desse modo, Paulo Freire nos ensina que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 2009, p. 11), indicando que o trabalho com a literatura deve ser feito de forma contextualizada e não dogmática. Zilberman (1987, p. 27), por sua vez, sugere que o trabalho do professor(a) com a literatura infantil em sala de aula deve estar pautado na “[...] escolha de obras apropriadas ao leitor infantil;” e no “[...] emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem à leitura, suscitando a compreensão das obras [...]”.

Conforme Coelho (2000), o trabalho com a literatura infantil na escola deve abranger tanto os momentos que explorem os conteúdos pedagógicos, quanto momentos que sejam direcionados para que a criança possa ampliar o prazer literário e explorar seu estado de arte.

O espaço-escola deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.). (COELHO, 2000, p. 17)

Nesse sentido, o(a) professor(a) possui um papel muito importante que é o de inserir em seu planejamento atividades que contemplem os dois eixos – estudo programado e atividades livres. As possibilidades são múltiplas. Desde ir à biblioteca da escola, visitar à biblioteca pública, organizar cantinhos da leitura, oficinas literárias até criar um clube do livro entre as crianças.

Após a leitura, a discussão não pode acabar em: Gostou do livro? Suscitando a brevidade

da resposta do sim ou do não, na realização de um desenho ou de uma atividade escrita. Antes, é papel do(a) professor(a) estimular a percepção do que foi lido, assim como daquilo que o autor da história deixou nas entrelinhas do enredo. É auxiliar os(as) alunos(as) a cruzar a fronteira do óbvio e se aventurar nas infinitas possibilidades.

Essa percepção pode ser feita de forma individual, em que a criança por si só se entrega à uma aventura espirituosa e apaixonante – para isso, é o(a) professor(a) que possui a tarefa de lhe possibilitar esse encantamento. Ou, ela pode ser feita de forma coletiva, onde as crianças podem discutir sobre a história e “[...] constatar que cada um pode ter amado ou detestado o mesmo livro, por razões mui diferentes... Ou, através dos olhos do colega, se deter em aspectos que não havia notado, se dado conta[...]

 (ABRAMOVICH, 1997, p. 147).

O ambiente também se constitui como peça fundamental nesse arranjo de possibilidades literárias propostas pelo(a) professor(a). Segundo Magda Soares (2021, p. 232):

A mediação literária deve ocorrer em ambiente que se diferencie tanto quanto possível da sala de aula, ainda que ocorra nela mesma com as crianças sentadas em círculo para a “Hora da Literatura” ou na biblioteca, em que as crianças estarão na “casa dos livros”, rodeadas deles, também sentadas em círculo para acompanhar a leitura, que deverá ser cuidadosamente preparada pela professora.

Além disso, quando falamos em preparação do ambiente não podemos nos deter apenas no cuidado com o espaço físico, mas também no próprio despertar da curiosidade das crianças quanto a história ou ao objeto do livro, se atentando na escolha literária para que se adeque a necessidade do educando sem que se distancie da possibilidade de compreensão de acordo com sua capacidade maturacional. (SOARES, 2021)

Os momentos de leitura, por sua vez, podem ser divididos em leitura individual ou leitura mediada. A leitura individual é aquela que a criança lê sozinha uma história escolhida ou, ainda que não saiba ler, ela se aventura no processo de manusear, investigar, observar as gravuras do livro tal como a composição das palavras, as cores e texturas. Já o momento de leitura mediada é aquele que o(a) professor(a) se coloca como ponte entre a criança e o livro, explicando-lhe, traduzindo as palavras, elevando sua compreensão e guiando seus olhos por horizontes desconhecidos na leitura. Por meio desse momento, as crianças também observam o ritmo de leitura, a entonação da voz e o uso dos recursos para a interpretação textual. (SOARES, 2021)

Portanto, o(a) professor(a) se constitui como principal guia dessa experiência cativante entre a criança e o livro, assim como a escola é um ambiente possibilitador de todas essas experiências. Logo, Paulo Freire nos diz: “É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.” (FREIRE, 1997, p. 20). Sendo a criança o maior de todos os exploradores dos sete mares já então conhecidos. Assim, a

relação entre a literatura infantil e a criança é o objeto de discussão do capítulo seguinte.

5 LITERATURA INFANTIL PARA A CRIANÇA

“Quero ficar bem à vontade, na verdade, eu sou assim, explorador dos sete mares... navegar eu quero sim.” (Tim Maia – Explorador dos sete mares)

Esse capítulo busca sintetizar tudo o que até aqui dialogamos tendo como referencial o objeto principal de estudo deste ensaio, isto é, a literatura infantil e a criança. A própria nomenclatura “literatura infantil” faz referência à infância, deixando bem claro o público para o qual ela se destina. Embora essa referência à infância não se limite a uma faixa etária, pois, não importa a idade, sempre existirá uma criança dentro de nós. Contudo, por uma questão de definição e organização, falaremos aqui da infância enquanto fase única no desenvolvimento humano, com características próprias e um sujeito único, a criança.

Como na canção de Tim Maia, podemos entender a criança, sobretudo, como uma grande exploradora. A infância é um período em que tudo lhe salta os olhos, há uma fascinação pelo conhecido e desconhecido, tudo lhe importa, é a sensibilidade que lhe guia o olhar. A criança é auto expressiva. Se ela está feliz, logo veremos o seu contentamento manifestado em seu rosto. Mas ela também não esconde seu desgosto, sua raiva, sua tristeza, seu pouco interesse, ainda que lhe façam caras e bocas por sua “transgressão às regras sociais”, mas isso pouco lhe importa, pois ela é fiel à sua autenticidade.

É por isso que a literatura infantil lhe fala tanto. É a literatura infantil um dos poucos veículos, e um dos mais singelos, que permite à criança a se aventurar na possibilidade do impossível. É por meio dela que uma menina cai num buraco e vai parar em um país encantado (como em Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll); ou quando uma boneca de pano ganha vida ao tomar uma “pílula falante” receitada pelo “dr. Caramujo” (como nos escritos de Monteiro Lobato); ou ainda quando um pequeno príncipe de um planeta distante vem parar bem na Terra após uma viagem pelas galáxias e logo faz amizade com um aviador e uma raposa, apesar de nunca esquecer do seu planeta e de sua amiga rosa deixados para trás (como em O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry). Assim, Regina Machado nos diz:

As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo. Já pensou se fosse possível que os bichos falassem? Que as árvores fossem de ouro? Que eu pudesse voar e respirar debaixo d’água? A vontade de compreender o significado da vida anima os primeiros passos trôpegos da criança, as brincadeiras de papai e mamãe, as perguntas desafiadoras e a revolta do adolescente, as descobertas dos cientistas e as obras dos artistas. (MACHADO, 2015)

Dessa forma, por meio dessa dimensão lúdica a criança se aproxima do real, embora por meio da fantasia, ela consegue assimilar a realidade presente ao se enxergar no personagem ou no enredo. Segundo Zilberman (1987, p. 23): “O que a ficção lhe sugere é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência, através da linguagem simbólica.”

O elemento simbólico ressalta a problemática da vida comum de forma lúdica, como acontece em “O patinho feio” em que a criança se depara com a tristeza da rejeição ou como nos contos maravilhosos dos irmãos Grimm, adaptados para o cinema, “Branca de neve”, “Cinderela”, “A bela adormecida”, dentre outros, através deles a criança lida com a morte, bondade, maldade, tristeza, felicidade, magia. Segundo Carvalho e Severiano (2009, p. 57):

Como outras artes, a ficção literária traz reflexões sobre a vida, a morte, o amor, a paixão, o rancor, o medo, o desejo. Sobre tudo aquilo que existe, mas não sabemos nomear. Sobre tudo aquilo que não existe, mas que gostaríamos que existisse e muitas vezes até inventamos. A ficção também nos revela novas maneiras de olhar para lugares, pessoas, culturas e nos apresenta pontos de vista de que nem suspeitávamos. Além de nos permitir experimentar situações que não vivemos, amplia as fronteiras do que chamamos de conhecido.

Não se trata, contudo, da psicologização das histórias infantis, caso contrário estaríamos novamente reduzindo a literatura infantil a uma única finalidade, mas sim da forma lúdica com que ela trabalha com as situações cotidianas. Podemos encontrar os mesmos elementos de encanto e ludicidade nos poemas de Cecília Meireles em “As meninas”, “A bailarina”, “O Menino Azul”, assim como nos escritos de Mario Quintana, Pedro Bandeira, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, Monteiro Lobato, dentre tantos outros.

Contudo, como na canção de Tim Maia, a criança nos diz: “Quero ficar bem à vontade, na verdade, eu sou assim”. É esse “assim” e o “ficar à vontade” da criança que precisa ser respeitado quando falamos de sua relação com a literatura infantil. Vivemos em uma cultura adultocêntrica² em que na maioria das vezes consideramos as opiniões e gostos da criança como algo inferior. É o que Zilberman (1987, p.35) diz ao falar sobre “traição ao leitor”: “Em outras palavras, embora seja consumida por crianças, a reflexão sobre o produto oferecido a elas provém do adulto, que a analisa, em primeiro lugar, de acordo com seus interesses[...]”

Assim, como discutimos nos capítulos anteriores, a literatura infantil é muitas vezes vista pelos olhos do adulto e não pelos os olhos da criança. É aquilo que o adulto quer que ela entenda e aprenda, o que o adulto quer que ela tire de lição, o que ela deve interpretar, havendo apenas uma resposta certa, afinal, é isso que as perguntas feitas ao final da história buscam, que todos entendam o mesmo (ABRAMOVICH, 1997).

Dessa forma, a criança não é possibilitada a refletir, nem mesmo a escolher o livro que deseja. Tudo já está programado e ajustado pelo adulto. Rejeita-se a sua singularidade. Por isso, as indagações feitas por Fanny Abramovich são pertinentes: “Como uma única e mesma história pode interessar a toda uma classe? Como imaginar que haja uma identificação geral — de meninos e meninas — todinhos preocupados com o mesmo problema?” (ABRAMOVICH,

² Prática social que coloca o adulto como centro, ou seja, que considera suas opiniões superiores a da criança ou do adolescente.

1997, p. 140).

E tudo se agrava quando essa criança chega no ensino fundamental. Não se chama mais de criança, agora é aluno(a). Não se brinca mais, agora é hora de usar o livro e o caderno. Dizem: “É coisa séria!” Como se a educação infantil não fosse. Já não se fala mais em escuta pedagógica. E, se antes, já havia sérios problemas em escutar essa criança na educação infantil, agora então se torna quase uma missão impossível, pois existe todo um cronograma de atividades a ser seguido.

Anos mais tarde, em outras situações, já quando essa criança é um adolescente e é desafiado a escrever redações e a interpretar de forma mais aprofundada o texto, reclama-se por sua incapacidade em fazê-lo. Ora, como isso seria possível se ele só conhece uma única visão de mundo? Nos esquecemos que “O bom leitor não se faz por acaso. Quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através do contato com a literatura infantil e de experiências positivas no início da alfabetização.” (CARVALHO, 2001, p. 11)

É a partir daí que se pode falar de leitor crítico. A denominação, quando aplicada à criança, parece exorbitante. Priva-se a criança de uma interação com o meio social; e, posteriormente, ela é considerada incapaz de assumir uma postura inquiridora. Todavia, se o livro fornece condições para a compreensão – de seu mundo interior, num primeiro momento, como propõe Bruno Bettelheim; do real circundante, transcendendo o âmbito familiar – ele também transmite a seu destinatário um lastro a partir do qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior. (ZILBERMAN, 1987, p. 25)

Não podemos nos esquecer ainda que um dos grandes problemas que a literatura infantil enfrenta é o preconceito que se há quanto sua importância; na luta por convencer que não se trata de um campo literário menor por ser destinado à infância, antes é ela mesma essencial para a formação do ser. Conforme Carvalho e Severiano (2009, p. 65), “A percepção da literatura infanto-juvenil como um gênero menor e não-artístico revela uma atitude que subestima a inteligência e a capacidade de compreensão dos leitores mais jovens.”

Coelho (2000) explica que essa concepção de que a literatura infantil é uma “arte menor” vem da origem desta quando se acreditava ainda que a criança era um ser inferior e que a infância era apenas uma fase de transição e preparação para a vida adulta, sem considerar as características próprias desta etapa.

Vulgarmente, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor. [...] E como a criança era vista como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos. (COELHO, 2000, p. 29)

Dessa forma, o que diferencia a literatura adulta da literatura infantil não é sua estética ou que ela comunica, mas sim a linguagem utilizada nessa comunicação. Não se trata de excluir

elementos nessa comunicação, pois, se compreendemos a criança como ser inferior nesse processo, não poderíamos incluir nas histórias infantis temas como religião, política, ética e demais assuntos que consideramos como “coisa de adulto”. Contudo, é por meio da linguagem apropriada ao público pueril que todas essas discussões são possíveis. (COELHO, 2000; CARVALHO, SEVERIANO, 2009)

Vemos isso de forma maravilhosa, por exemplo, em “O Reizinho Mandão – Ruth Rocha” onde assuntos como política, democracia e a importância do diálogo são tratados de uma forma divertida, lúdica, acessível à criança, sem esconder o que há de mais importante nos assuntos tratados. Na história escrita por Ruth Rocha também é possível observar o enaltecimento da criança quanto ser potente e apto a compreender e resolver problemas, obviamente, que tudo isso dentro da sua capacidade maturacional. Sendo assim, podemos desmentir a ideia de que a literatura infantil é um passatempo sem valor e importância para a criança, pois é ela quem lhe oportuniza o conhecimento de mundo em uma linguagem apropriada.

Com isso, podemos concluir esse capítulo com a seguinte pergunta: O que é a literatura infantil para a criança? Embora essa resposta exija uma explicação mais demorada e ampla que abranja todos os significados dessa arte para a infância, me arrisco a dizer, em síntese, que a literatura infantil é para a criança um passaporte para a aventura, guia do conhecimento e das infinitas aprendizagens, é brincadeira, fantasia, encanto, alegria pura de viver. Por outro lado, o fato dela ser objeto de afeição, não quer dizer que ela despreza sua qualidade de confronto, de inquietação, de questionamento. Na fila do olhar, foi ela a primeira a enxergar o potencial crítico da criança. É a literatura infantil quem diz: leia novamente. Volte e encontre o significado. Crie sua própria versão. Imagine! Seja você mesma!

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Aonde fica a saída? – perguntou Alice.
Depende. – respondeu o gato.
De quê? – replicou Alice.
Depende de para onde você que ir [...]”
(Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll)

Segundo Minayo (1994, p.16), a metodologia compreende “[...]um conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade”. Assim, o presente capítulo foi destinado para esclarecer quais instrumentos metodológicos foram utilizados a fim de alcançar os objetivos propostos tal como descrever o lócus da pesquisa e os sujeitos que participaram da mesma.

6.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa se constituiu a partir de seu caráter exploratório, isto é, a mesma “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias.” (GIL, 2008, p. 27). Para isso, foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico acerca das questões de pesquisa estabelecidas, isto é, a literatura infantil e sua relação com a criança e a escola. Nesse primeiro momento, buscou-se analisar o que os autores dizem sobre a temática, proporcionando um diálogo entre as diferentes linhas de pensamento a fim de construir reflexões bem fundamentadas sobre o trabalho com a literatura infantil na escola.

Em seguida, foi realizado o estudo de campo com o objetivo de aprofundar a questões propostas no referencial teórico e investigar a realidade dos fatos. Dessa forma, conforme Lakatos (2003, p.186):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Sendo assim, a pesquisa se constituiu a partir da abordagem qualitativa, pois, conforme Deslandes (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

6.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal que se localiza na zona sul da cidade de Fortaleza-CE e que atende crianças do Infantil III ao 2º ano do ensino fundamental I. A escola analisada pela pesquisa é a mesma que estou realizando o estágio supervisionado para a conclusão do curso de licenciatura em pedagogia na UFC (Universidade Federal do Ceará). Dessa forma, o critério para a escolha levou em consideração que, por estar naquele ambiente frequentemente durante o período do estágio obrigatório, eu poderia ter acesso a uma

observação mais aprofundada da realidade da escola e da turma analisada pela pesquisa.

Quanto as instalações físicas da escola, a mesma possui um espaço consideravelmente pequeno com exceção do pátio principal que apresenta dimensões maiores. Existe um pequeno parque com escorredor para as crianças brincarem, contudo, no período em que a pesquisa foi realizada, o mesmo foi interditado para reforma. Existe também uma sala com uma placa na porta escrito “Sala de Informática”, porém, não há nenhum computador nela. O refeitório é composto por algumas mesas de plástico debaixo de um alpendre, ao lado do bebedouro e da cozinha. Há ainda uma biblioteca também pequena, porém aconchegante, com um vasto acervo de livros infantis e algumas mesas para as crianças se sentarem.

A escola está dividida em dois andares. Por isso, as crianças do Infantil IV, V, 1º e 2º ano precisam subir uma escada estreita para chegarem em suas salas. São 18 salas ao todo, incluindo a sala de informática, coordenação, sala da diretoria, biblioteca, sala dos professores(as) e salas de aula. Existe um banheiro feminino e outro masculino para as crianças no andar de baixo. No andar de cima, na sala dos professores(as), há um banheiro para funcionários da escola.

As salas de aula são bastante pequenas, estreitas, algumas com pouca iluminação e ventilação natural, por isso há grandes ventiladores e iluminação artificial. Entretanto, as duas salas do 2º ano se distinguem de todas as outras da escola, pois, além de serem consideravelmente maiores que as demais, possuem também ar-condicionado e projetor. A sala do 1º ano A também possui dimensões maiores, contudo, não apresenta os mesmos equipamentos tecnológicos que as salas do 2º ano.

6.3 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa oito crianças da turma do 1º ano B (turno manhã). Dentre elas, quatro crianças do sexo masculino e quatro crianças do sexo feminino. Sete dessas crianças possuem 6 anos de idade e uma possui 7 anos. A escolha das crianças que participaram da pesquisa foi feita de forma aleatória, pois, no dia em que o trabalho de campo foi realizado, houve uma grande chuva na região e faltaram muitas crianças, vindo apenas oito dos vinte alunos(as) matriculados na turma do 1º ano B. Dessa forma, todas as oito crianças que compareceram no dia da atividade de campo participaram da pesquisa.

Os nomes utilizados pela pesquisa para nomear as crianças são fictícios e fazem referência a nomes de personagens das histórias infantis, tais como: Peter, João, Miguel e Wendy (Peter Pan – J. M Barrie); Alice (Alice no país das maravilhas – Lewis Carroll); Emília, Pedrinho e Narizinho (Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato).

Além disso, também participou da pesquisa a professora responsável pela turma, a mesma é efetivada pela rede municipal de Fortaleza, possui 22 anos de magistério, 19 deles atuando na escola analisada pela pesquisa. Possui licenciatura em Pedagogia e, atualmente, está cursando o mestrado. Sua faixa etária é de 40 a 50 anos.

Tabela 1- Síntese dos sujeitos que participaram da pesquisa

Nome Fictício	Faixa etária
Peter	7 anos
Miguel	6 anos
João	6 anos
Pedrinho	6 anos
Alice	6 anos
Wendy	6 anos
Emília	6 anos
Narizinho	6 anos
Professora	40 a 50 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

6.4 Instrumentos de pesquisa

Para responder aos objetivos propostos foram escolhidos três instrumentos metodológicos, sendo eles: observação simples, entrevista com as crianças e entrevista com a professora.

Conforme Gil (2008, p. 101), a observação simples é “[...] aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem”. Dessa forma, tal instrumento foi utilizado para conhecer melhor a rotina das crianças e observar se a literatura infantil estava integrada nas atividades cotidianas, respondendo, assim, ao primeiro objetivo específico que é: identificar as atividades e os momentos em que a literatura infantil é trabalhada na escola e em sala de aula. A observação da turma foi realizada durante dois dias no período da manhã (07h às 11h). O registro foi feito por meio de anotações e imagens.

O segundo instrumento metodológico selecionado para compor as análises é o de maior importância para a pesquisa, pois buscou ouvir as crianças e responder ao segundo objetivo específico que é: analisar o que as crianças dizem sobre o trabalho com a literatura infantil desenvolvido no ambiente escolar. Dessa forma, foi realizado uma entrevista semiestruturada com as crianças. Conforme, Triviños, a entrevista semiestruturada pode ser definida como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as

respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Dessa forma, esse modelo de entrevista foi escolhido tendo em vista que a pesquisa foi realizada com crianças e que o principal objetivo era ouvi-las, de forma espontânea. Contudo, ao escolher o instrumento da entrevista para captar o que as crianças pensam sobre o trabalho com a literatura infantil desenvolvido na escola, houve a preocupação em utilizar uma linguagem apropriada para a comunicação com as mesmas, pois, conforme Coelho (2000, p. 41), para a criança “o conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo, da intuição... e não através do racional ou da inteligência intelectual, como acontece com a mente adulta e culta.”

Desse modo, antes de iniciar a entrevista, foi realizada a contação da história “Dona Ivone e o Papagaio – Jorge Lima e Elane Oliveira” para que a história servisse como impulsionador das perguntas realizadas logo em seguida. O critério utilizado na escolha do livro foi que pudesse oferecer elementos em que as crianças fossem possibilitadas a pensar sobre a literatura infantil. Já o roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foram elaboradas de modo a estarem ligadas com o texto, fazendo sempre referência a um trecho da história para que as crianças refletissem sobre o assunto de forma sensível e lúdica.

Além disso, vale ressaltar, que o livro selecionado faz parte do programa estadual MAIS PAIC, fortalecendo a conscientização da importância do mesmo. O ambiente escolhido para realizar o procedimento supracitado, foi a biblioteca da escola com o objetivo de deixar as crianças mais confortáveis, sair um pouco da rotina e trazê-las para o tema.

Ademais, após a realização da observação e entrevista com as crianças, foi identificado que na escola havia projetos voltados para a literatura infantil. Sendo assim, houve a necessidade de conhecer melhor tais projetos que integravam o planejamento da escola. Por isso, foi acrescentado o terceiro instrumento metodológico, isto é, a entrevista com a professora, para que, de forma complementar a observação e entrevista com as crianças, fossem identificados os projetos literários desenvolvidos na escola cumprindo, assim, o primeiro objetivo específico: identificar as atividades e os momentos em que a literatura infantil é trabalhada na escola e em sala de aula.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Os adultos nunca entendem nada sozinhos; é cansativo para as crianças ficar sempre e a toda hora lhes dando explicações.” (O pequeno príncipe – Antoine de Saint-Exupéry)

Como descrito no capítulo anterior, a pesquisa se constituiu a partir de três instrumentos metodológicos: observação simples, entrevista com as crianças e com a professora. Dessa forma, as análises foram divididas também em três momentos. Apesar de serem etapas distintas desse processo, cada uma dessas partes se entrelaça e se complementa a fim de compor os resultados da pesquisa.

7.1 Observação

No primeiro dia de observação, foi possível perceber o quanto os espaços eram pequenos, salas de aula com poucos metros quadrados e uma escada estreita na qual as crianças subiam para ir para o andar de cima. A sala do 1º ano B, tem dimensões pequenas, três ventiladores que, na ocasião, estavam ligados, o que produzia um barulho intenso. Além disso, o som externo também era muito alto. Todas as salas são muito próximas umas das outras, assim, é difícil não ouvir as conversações que acontecem nas turmas ao lado, mas as crianças e a professora não pareciam se incomodar, demonstravam estar habituados com aquela situação.

Ao lado do quadro havia uma pequena cesta branca com alguns livros infantis. As crianças, por sua vez, iam até a cesta livremente e pegavam os livros que queriam. Folheavam, observavam as ilustrações e compartilhavam o que achavam interessante com os colegas. Ao final, pegavam outros livros e começavam novamente aquele processo.

Ainda no momento inicial da aula, antes de dar início as atividades do dia, a professora escolheu um livro da cesta e, antes de ler, pediu para que as crianças observassem as ilustrações da capa e perguntou o que elas viam. Cada uma falou do seu modo, por vezes, todas falavam ao mesmo tempo, pareciam estar empolgadas com aquele momento. A professora observou que havia algumas crianças sem participar, então, direcionou perguntas para elas também, aos poucos, todos foram tomados por aquela atmosfera.

O título do livro era “Como isso seria se assim não fosse?” escrito por Mano Kleber e ilustrado por Henrique Jorge. A história falava sobre o que os objetos seriam se não tivessem suas respectivas funções. A professora mostrou no livro que se o sapato não fosse sapato, poderia ser um jarro de flores. Enquanto ela realizava a leitura, as crianças iam e participavam bastante com comentários sobre cada parte da história.

Nesse sentido, é importante analisar que, antes da professora iniciar a leitura da história,

ela considerou que as crianças poderiam ter hipóteses sobre o livro, dando voz as mesmas para que pudessem falar e relatar suas impressões. Essa condução inicial fez com que as crianças se sentissem curiosas e motivadas para descobrir do que se tratava o enredo da história. Assim, conforme Soares (2021, p. 229), “[...]ao propor a leitura de um texto, é necessário, antes, preparar as crianças para a leitura, despertando a curiosidade e o interesse pelo tema, e verificando se elas têm os conhecimentos necessários para compreender o texto.”

Figura 3 – Cesta de livros



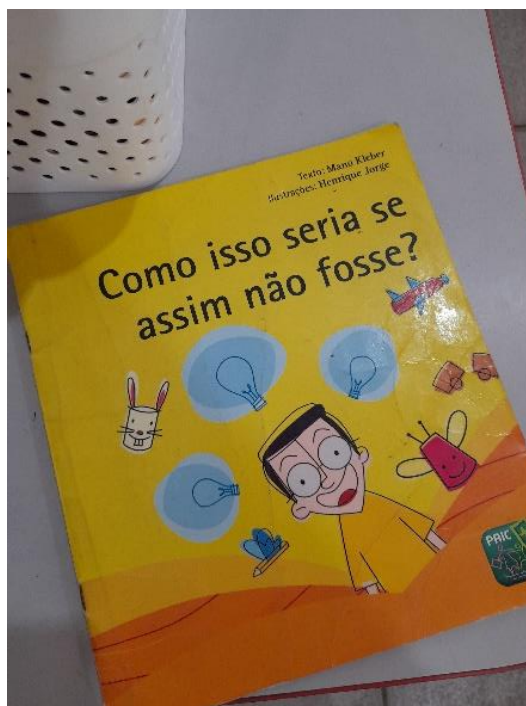
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4 – Crianças escolhendo os livros na cesta



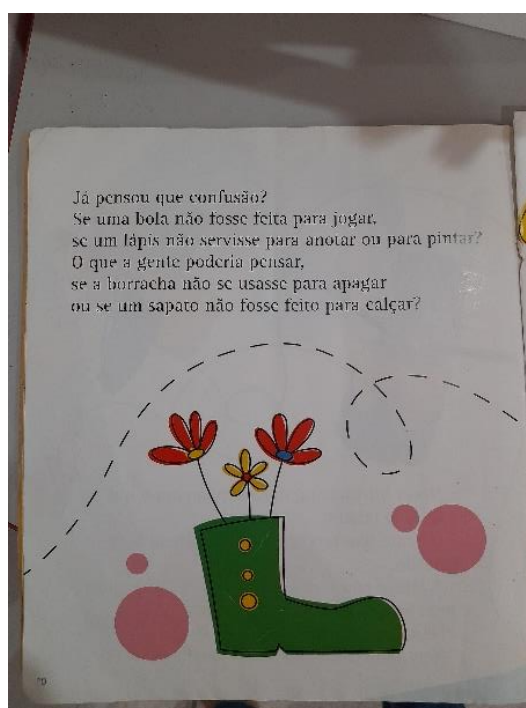
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 5 – Livro escolhido pela professora



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6 – Se o sapato não fosse sapato



Fonte: Elaborado pela autora

No segundo dia de observação, a escola foi surpreendida com as fortes chuvas da noite anterior e quase todas as salas de aula estavam alagadas. Dessa forma, a professora acolheu as crianças no pátio enquanto tudo se organizava. Ela fez uma roda de conversa com as crianças perguntando como foi o final de semana de cada uma, depois pegou um livro para contar uma história.

O nome da história era “Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos de Maurilo Andreas e Giselle Vergas”. A professora fez novamente o levantamento inicial sobre o que as crianças achavam que era aquela história ao observar as ilustrações da capa. Logo depois, leu cuidadosamente para as crianças, estas ficaram com os olhos fitados na professora enquanto ela lhes contava a história. Ao final, todos conversaram sobre cabelo liso, cacheado e sobre ter que agradar aos outros, levantando uma discussão sobre diferenças, respeito, identidade, autoestima e aceitação.

O diálogo entre a professora e a turma após a leitura do livro possibilitou que as crianças discutissem temas sociais como o preconceito e o racismo. A história foi o disparador da conversa que seguiu por mais de 10 minutos e cada criança pôde falar algo, seja para partilhar uma experiência pessoal ou dar sua opinião sobre o assunto. Assim, a partir desse momento de contação de histórias oportunizado pela professora, se reitera a importância da literatura infantil na vida das crianças, pois, as histórias sintetizam, por meio de um vocabulário simples e acessível, assuntos complexos, mas de grande importância social que permeiam a vida das crianças. Conforme Bettelheim (1980, p. 15), “É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela.”

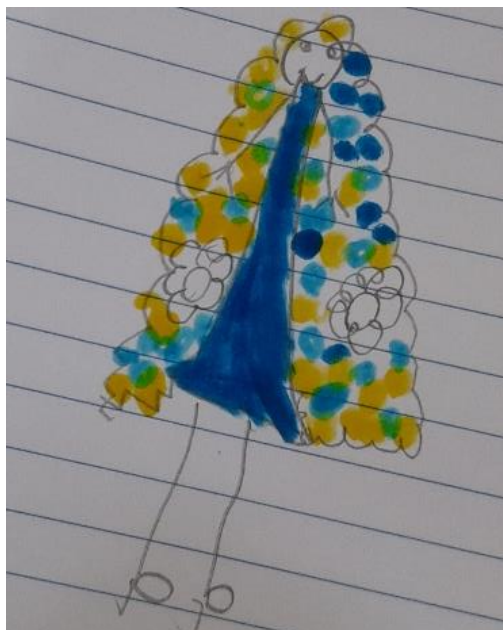
Em seguida, as crianças puderam retornar para a sala de aula e a professora conduziu as atividades que havia planejado para aquele dia. Próximo ao horário do intervalo, enquanto as crianças já se organizavam para sair, Narizinho começou a desenhar algo em seu caderno, perguntei o que era e ela respondeu que era a menina da história que a professora havia contado mais cedo com seus cachinhos, conchinhas e ninhos no cabelo. Ou seja, mesmo depois de algum tempo, a história continuou repercutindo nos pensamentos de Narizinho ao ponto dela mesma decidir representá-la sem que ninguém lhe solicitasse.

Figura 7 – Professora e crianças no pátio da escola



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 – Desenho de Narizinho sobre a história



Fonte: Elaborado pela autora

7.2 Entrevista com as crianças

Para analisar o que as crianças dizem sobre o trabalho com a literatura infantil desenvolvido na escola foram estabelecidos cinco critérios divididos em três blocos. Assim, as respostas foram categorizadas da seguinte forma: 1. O gosto das crianças pelas histórias; 2. O que as crianças consideram importante e a visão que possuem quanto ao trabalho com a literatura infantil na escola; 3. As histórias e a escola (quem lhes conta histórias e quais os momentos em que a literatura infantil é trabalhada).

O primeiro bloco “O gosto das crianças pelas histórias” buscou analisar qual a percepção das crianças em relação a literatura infantil. Para isso, a pergunta feita para as crianças foi: Vocês gostam de ouvir histórias? Por quê? Unanimemente, todas as crianças responderam que sim. Com isso, Peter, Emília, Wendy, Pedrinho e Narizinho apontam que gostam de história pelos seguintes motivos:

Peter: Eu gosto, porque termina com o final feliz.

[...]

Emília: Eu gosto, porque tem animes (ilustrações) e muitas coisas legais.

Wendy: Eu gosto, porque são legais e divertidas.

Pedrinho: Eu gosto, porque tem as imagens.

[...]

Narizinho: Porque é muito divertido.

Pesquisadora: O que você acha mais divertido nas histórias, Narizinho?

Narizinho: Os principais! (Grita empolgada como alguém que acabou de lembrar de algo importante).

Pesquisadora: Os personagens? Os personagens que você acha legal e divertido?

Narizinho: Sim.

Ao questionar os motivos que fazem as crianças gostarem das histórias de literatura infantil,

obtivemos diferentes respostas, porém, nas respostas de Peter, Emília, Wendy, Pedrinho e Narizinho encontramos elementos comuns que foram repetidos várias vezes ao longo da conversação pelas demais crianças. Peter, por exemplo, ressalta que o seu gosto pelas histórias infantis se dá porque elas terminam com final feliz, ou seja, o que lhe causa encantamento nas histórias é que os conflitos sempre se resolvem ao final.

A sensação que o final feliz das histórias infantis nos transmitem é um paralelo com a própria vida humana, isto é, a esperança de que não importa a problemática de agora, em dado momento, tudo se resolverá. Como assinala Coelho (2000, p. 57): “O final feliz acena com esperança no fim das provocações ou ansiedades.” Conforme Bettelheim (1980, p. 14):

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa.

Dessa forma, a mensagem que a literatura infantil oferece não é de que a vida é perfeita e de que não existem problemas, maldade ou tristeza, mas sim que, sobre tudo isso, há esperança para superar as adversidades e vencer os conflitos internos e externos que vão surgindo a cada novo desafio. Além disso, conforme Bettelheim (1980, p. 19), o final feliz das histórias traz consigo uma noção de tempo, que não engana a criança sobre a eternidade da vida, antes lhe ensina a apreciar as relações humanas estabelecidas.

“E viveram felizes para sempre” – não engana a criança nem por um momento quanto à possibilidade de vida eterna. Mas indica realmente a única coisa que pode extrair o ferrão dos limites reduzidos do nosso tempo nesta terra: construir uma ligação verdadeiramente satisfatória com outra pessoa.

Regina Machado também alude sobre essa noção de tempo no texto literário:

Qual é esse tempo do “era”? [...] a) uma expressão tradicional que inicia a maioria dos contos populares; b) um modo de falar das crianças quando brincam; e c) uma síntese poética que abre uma canção de Chico Buarque de Holanda, reinventando elementos da cultura popular e da infância. Um professor de português poderia explicar gramaticalmente para seus alunos “Agora eu era o herói”? Impossível na gramática, possível na poesia. Era uma vez... um tempo verbal, compartilhado: a) pelas histórias populares; b) pelas crianças pequenas que se reúnem para brincar (“Faz de conta que eu era a mãe e você era o pai, tá?”); c) pelos artistas. Um tempo que não cabe na história temporal, datada cronologicamente, como o do ontem ou do amanhã. No tempo e espaço cotidianos eu fui, sou e serei. Antigamente eu era menor, era tímida e magrinha, mas isso é muito diferente de poder dizer: “Agora eu era”, seja lá o que for. Essa possibilidade não faz sentido nem na gramática nem na conversa diária. Mas faz sentido em outro lugar e em outro tempo: no domínio do imaginário, presente na versão inglesa do “Era uma vez”: *once upon a time*, que se poderia traduzir imprecisamente em português como “uma vez acima ou além do tempo.” (MACHADO, 2015, p. 41)

Assim, conforme a autora, o que as histórias possibilitam é a sensação de existir um tempo acima do tempo, ou seja, o “agora eu era” ou o “era uma vez” só são possíveis na poesia, na imaginação, nos livros; ele engloba o tempo passado, presente e futuro em uma cronologia perfeita que desperta nosso senso estético e poético e não apenas a capacidade de decifrar

palavras.

Por outro lado, Emília e Pedrinho se identificaram com as histórias infantis por causa das ilustrações do livro. Vale ressaltar, que todas as crianças que participaram da pesquisa ainda estão em processo de alfabetização, muitas ainda não conseguem ler ou escrever. Dessa forma, a leitura espontânea das crianças, quando não há mediação de um adulto, ocorre em grande parte pelas ilustrações do livro, elas olham com atenção e compõe a história de acordo com o que veem nas imagens. Por isso, Paulo Freire ressalta que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 2009, p. 11); pois é possível observar que essas crianças antes de aprenderem a ler a palavra escrita, já leem o mundo.

Segundo Zilberman (1987, p. 67), “quando se examina o universo da criança, verifica-se que o contato original dela com o mundo se faz por intermédio da audição e da recepção de imagens visuais”. Assim, a autora explica que o primeiro contato da criança com a literatura infantil se faz pelo olhar, a leitura do código escrito só acontece anos mais tarde, a partir da intervenção da escola. Nesse momento, a criança vivencia a “segunda leitura”, ou seja, quando se insere na cultura letrada e aprende a decifrar os códigos de escrita.

Essa “segunda leitura de mundo” pode ser explicada na história “O menino que aprendeu a ver – Ruth Rocha”. O enredo conta sobre o pequeno João que, à medida que ia aprendendo as letras do alfabeto na escola, sua visão de mundo foi se ampliando, fazendo-o identificar fonemas e grafemas que até então ele nunca tinha percebido. O trecho a seguir mostra a indagação do menino ao seu pai sobre esse momento de novas aprendizagens no qual ele estava vivenciando.

- Papai, o que está acontecendo? Cada vez que eu vou pra escola pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que estou aprendendo.
- O pai de João explicou:
- É que você está aprendendo a ver, João.
- Mas eu já sei ver, papai, desde que eu era pequenininho.
- Não, meu filho, você agora está aprendendo a ver o que está aprendendo a ler. Entendeu? (ROCHA, 2018, p. 28-29)

A partir do momento que a criança aprende a ler, a decifrar as palavras, sua visão de mundo é ampliada, contudo, esta não invalida aquela. A leitura de mundo pelo olhar, por meio dos nossos recursos sensoriais, complementa a leitura da palavra escrita que só vem anos mais tarde, juntas elas possibilitam a aquisição da habilidade de interpretar o mundo em suas mais variadas formas.

Ademais, Wendy e Narizinho dizem gostar das histórias infantis porque elas são divertidas. Aqui é ressaltado na fala das crianças o aspecto lúdico e de entretenimento que as histórias possuem. Assim, podemos lembrar do que nos diz Alceu Amoroso Lima, conforme o autor, “a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos brinquedos.” (ARROYO, 1968, p. 40 *apud* LIMA, 1966, p. 347).

Além disso, ao ser questionada sobre o que é mais divertido nas histórias, Narizinho complementa dizendo que são “os principais”, ou seja, os personagens da história, revelando que o que é mais divertido é a própria história em si mesma, isto é, como o desenrolar dela com os personagens faz com que seja uma aventura intrigante e encantadora. Regina Machado (2015) chama esse envolvimento com a história de transporte para a imaginação, é quando somos transportados para outro mundo, um mundo de outras possibilidades, que nos proporciona uma experiência mágica impossível de ser mensurada. Nas palavras da criança, é um momento de pura diversão.

O segundo bloco diz respeito ao que as crianças consideram importante na literatura infantil e a visão que possuem quanto ao trabalho literário escolar. A pergunta feita para elas foi: vocês acham importante ouvir e contar histórias? Por quê?

Peter: Sim, pra aprender.

Pesquisadora: Pra aprender o quê?

Peter: Pra aprender... eu não sei[...] A gente aprende a ler, a escrever, a pintar, a ler histórias.

Pesquisadora: João, você acha importante a gente ler esses livros (indicando os livros da biblioteca) e ouvir histórias? Por quê que é importante?

João: Porque ela faz a gente lê.

Narizinho: Sim, porque a gente aprende.

[...]

Nesse segundo bloco, sete das oito crianças responderam que a importância das histórias é que por meio delas aprendem a ler e a escrever. Quase todas as respostas resumiram-se em aprender algo. Com essas respostas foi possível analisar que por mais que os motivos que fazem as crianças gostarem das histórias (constatados no bloco anterior), como o final feliz, as ilustrações e a diversão; não são eles que as crianças consideram importante.

É possível observar que as crianças foram marcadas por certa influência a respeito de qual a finalidade ou a importância da literatura infantil, isto é, aprender. Dessa forma, parece que se divertir é muito bom, mas não chega a ser importante. Além disso, vale ressaltar que por se tratar de crianças que estão no 1º ano do ensino fundamental I, em processo de alfabetização, elas estão acostumadas a ouvir as palavras: ler, escrever, aprender e constantemente realizam atividades que possuem o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, assim, acreditam que o livro literário é também uma ferramenta de aprendizagem, pois, por meio deles podem “praticar a decodificação”.

Apesar de não ter sido encontrado nenhuma influência direta durante a etapa da observação da pesquisa que justificasse tal pensamento de “ler para aprender”, uma hipótese levantada para explicar tal condição é que constantemente, dentro e fora da escola, as crianças são lembradas de que elas devem aprender a ler e a escrever.

Com isso, tendo em vista que as crianças repetiram várias vezes que a importância da

literatura infantil era aprender a ler, foi perguntado para elas se a finalidade da leitura em casa tinha o mesmo objetivo a fim de identificar se a percepção das crianças quanto a literatura infantil como ferramenta de aprendizagem estava ligada unicamente a utilização das histórias no espaço escolar ou também a outros ambientes. Desse modo, obtivemos o seguinte resultado:

[...]

Pesquisadora: Por exemplo, a família de vocês, quando elas vão ler, elas ensinam vocês a ler e escrever?

Emília: É.

Pesquisadora: Pra que elas (as famílias) leem pra vocês?

Emília: Pra gente dormir.

Pesquisadora: Mas e aqui na escola?

Wendy: Pra gente escutar.

Pesquisadora: Mas por que a professora lê pra vocês?

Emília: Pra gente aprender, pra gente escutar, pra gente ficar quieto.

Peter: Pra gente aprender a ler, escrever e escutar.

João: Aprender letra cursiva, aprender o alfabeto.

Narizinho: Aprender tudo.[...]

Emília, ao ser questionada se a família ensina a ler e a escrever por meio das histórias, afirma que sim, ou seja, é possível identificar que também há uma influência externa (social) choque faz com que as crianças sejam lembradas de que precisam aprender a decodificar as palavras do livro. Emília também chama atenção quando questionada sobre o porquê que temos que ler histórias na escola, ela responde com verbos de passividade: “Pra gente aprender, pra gente escutar, pra gente ficar quieto”. A mesma fala também se repete nas palavras de Peter: “Pra gente aprender a ler, escrever e escutar.”

A partir da fala de Emília e Peter é possível refletir sobre a imagem da criança diante da cobrança da leitura, é a imagem de um sujeito pacífico que tem como função aprender, escrever e escutar. Zilberman (1987, p. 67) nos alerta sobre o cuidado que devemos ter para que a literatura infantil não se torne um mero “representante do mundo dos adultos”: “Entretanto, por tomar o lugar do adulto, pode ocorrer que a história infantil se transforme no representante do mundo dos mais velhos, convertendo-se em veículo de autoridade e sendo instrumento para a transmissão de normas, sejam éticas, comportamentais ou linguísticas.”

Com efeito, constantemente as crianças associam o fato de ler as histórias infantis com aprender algo, mesmo sendo a diversão que lhes atrai, parece que há certo medo de dizer que a escola é lugar de diversão, porque há uma imagem social de que a escola é lugar de aprendizagem e que esta não está ligada com aquela. Pedro Bandeira, importante escritor brasileiro, questiona sobre o porquê que a leitura precisa estar tão ligada ao aprender algo estabelecido pelos conteúdos escolares. Por que não ler por pura diversão?

Por que uma pessoa tem que ler por obrigação e depois tem que ter aula de gramática sobre uma poesia? Uma poesia como aquela minha “Gente grande é tão chata. Eu já não aguento mais. Cada vez que aquela dona aparece lá em casa sei que vou me aborrecer. Vai dizer: como está grande! Vai dar beijo lambuzado, beliscada na

bochecha e tapinha no traseiro. Ah, eu um dia desses vou fazer como ela faz. Beliscar a cara dela, dar-lhe um tapa nos fundilhos e dizer com um sorriso: Deus do céu, como está gorda!” Eu não faço isso pras aulas de gramática, faço isso pras crianças se divertirem e é assim. A visita é chata, a visita despenteia o cabelo das crianças, dá tapa na bunda. Você acha que a criança gosta disso? Belisca a bochecha. Você acha que eu fiz pra uma aula de gramática? Não, eu fiz pra mostrar como a poesia é gostosa, como é divertido, como é bom, como me faz bem, como foi gostoso. (CARVALHO, SEVERIANO, 2009, p.68)

Contudo, das oitos crianças, uma delas deu uma resposta diferente para a pergunta, a qual é muito interessante observar o sentido impregnado em suas palavras.

[...]

Pedrinho: Porque tem as imagens.

Pesquisadora: E por que você gosta das imagens? Elas te fazem pensar em quê?

Pedrinho: Aquele livro ali ó (aponta para o livro da biblioteca) ...é todo colorido, parece um arco-íris, tem um monte de bichinhos e flor. [...]

A resposta de Pedrinho é bastante intrigante e contradiz as respostas das outras crianças que, até então, apenas ressaltavam o elemento da aprendizagem, pois, além de falar que para ele o mais importante são as imagens (e não aprender um conteúdo específico), ele exemplifica o porquê disso. “Olha aquele livro ali”. O livro que Pedrinho indicou era um conto sobre a natureza, havia várias flores, insetos e animais, uma linda floresta e cores vibrantes. Por isso, Pedrinho diz: “é todo colorido, parece um arco-íris, tem um monte de bichinhos e flor.

O que Pedrinho indica é que existe algo a ser explorado ali, cores, movimentos e texturas variadas, é como se ele fosse transportado para um arco-íris em uma experiência mágica, tal experiência vai muito além da leitura das palavras, de identificar as letras, de ficar quieto, é uma viagem na imaginação que transcende o espaço da sala de aula. Quanto a isso, nos diz Fanny Abramovich: “[...]é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 33).

O último bloco da entrevista estabeleceu uma relação entre literatura infantil e a escola a fim de averiguar, a partir do olhar da criança, quem lhes conta histórias e quais são os momentos em que a literatura infantil é trabalhada no ambiente escolar. Com isso, ao serem questionadas sobre “quem lhes conta histórias na escola”, imediatamente, todas as crianças lembraram da professora. Quanto aos momentos em que a literatura infantil é trabalhada pela instituição foi realizado a seguinte pergunta para as crianças: Na escola, vocês escutam histórias? Todos responderam unanimemente que sim. Além do trabalho realizado com a professora da turma, as crianças citaram:

[...]

Wendy: Sim, aqui na biblioteca com outra professora.

Pesquisadora: Quando vocês veem aqui, o que acontece?

Narizinho: Ela deixa nós pegar.

Emília: Quando ela termina, a gente tem que desenhar o que ela contou. [...]

Por meio dessa conversa foi possível observar que além da professora da sala de aula

regular, existem outros momentos que a literatura infantil é trabalhada na escola. Na fala das crianças, elas explicam que esses momentos são diferentes, pois elas vão à biblioteca, podem pegar os livros na estante e, ao final, desenham algo. Contudo, é possível observar que esse momento é encarado como uma atividade e não como espaço para a leitura livre, pois, ao final, as crianças precisam registrar o que foi contado por meio das histórias, ressaltando a ideia de que a finalidade da leitura é a aprendizagem.

Assim, é importante lembrar que “a obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo ratificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria.” (ZILBERMAN, 1987, p. 24). Com isso, não podemos resumir essa assimilação individual de cada criança na elaboração de uma atividade, preenchimento das fichas de leitura ou produção de desenhos ao final da história, pois, essa identificação/apreciação da obra não pode ser mesurada por uma ou outra atividade, na verdade, a obra de arte não possui tal finalidade de produção, mas sim de reflexão. Nesse sentido, vale a crítica feita por Abramovich (1997, p. 148) quanto a obrigatoriedade da leitura sem levar em conta o estímulo ao prazer literário e a leitura livre:

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto... Literatura é arte, literatura é prazer... Que a escola encampe esse lado. É apreciar — e isso inclui criticar... Se ler for mais uma lição de casa, a gente bem sabe no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval pra vontade, descoberta ou pro crescimento de ninguém.

7.3 Entrevista com a professora

A partir da observação e do relato das crianças, foi possível identificar que a escola desenvolvia alguns projetos literários. Dessa forma, houve a necessidade de entrevistar a professora para que, de forma complementar, pudéssemos conhecer melhor quais seriam esses projetos. Sendo assim, a pergunta feita para a professora foi: quais os momentos que o trabalho com a literatura infantil é desenvolvido aqui na escola?

Na escola nós temos projetos de leitura, né. Além dos da biblioteca que a criança fica à vontade para ir lá, tanto ela tem esse momento dela ir livremente, como também tem o momento da pessoa da biblioteca né, no caso a... não é bibliotecária, é a assistente lá da biblioteca, ela vir né pegar as crianças e levar e a professora nesse momento acompanha, então ela, ela escolhe um autor específico e aí ela apresenta várias obras. Agora ela tá apresentando as obras da Ruth Rocha com as crianças, então ela trabalha a biografia, depois ela vai mostrar algumas obras né. (PROFESSORA 1º ANO B)

Nesse primeiro momento, a professora relata sobre qual é a função da biblioteca na escola. Segundo ela, a biblioteca escolar tem o papel de receber as crianças em todo momento, contudo, também trabalha projetos específicos com as turmas para que conheçam os diferentes autores e suas respectivas obras. Tal projeto também foi citado pelas crianças anteriormente no qual foi possível identificar que se trata de uma atividade direcionada e não de momentos livres

para a leitura.

A partir da observação, também foi possível constatar que a biblioteca escolar serve como parte integrante das ações que acontecem para organizar as turmas durante o intervalo. Como a escola possui espaço muito limitado, há uma agenda que indica onde cada turma deve estar durante o intervalo ao longo de cada dia da semana, sendo as opções: brincadeira no pátio, brincadeira no parque, cinema na sala de informática, atividade na biblioteca ou brincar dentro da própria sala de aula. Com a reforma do parque, as opções ficaram mais limitadas.

Em relação a atividade que acontece na biblioteca durante o intervalo, foi possível identificar que não há uma programação específica. No geral, as crianças ficam no espaço brincando com os brinquedos, desenhando ou lendo um livro. Ademais, a professora também mencionou outros projetos, que podemos analisar a partir desse trecho de sua fala:

Fora isso, a gente tem um projeto permanente aqui que ele estava um pouco parado aqui por causa da pandemia e a gente tá retomando que é a “bomboniere literária” que é um momento da gente dá vida a biblioteca. Vida no sentido assim, das crianças estarem lá, vivenciando uma atividade bem voltada para a leitura mesmo, atividades lúdicas né, então a gente decora a biblioteca, coloca muitas, muitas guloseimas né que a gente pretende associar essa leitura a coisas gostosas, a doces, não no sentido de fazer uma troca, tipo você ler se você comer doce, não, tem que ser algo prazeroso. Então a gente leva alguns doces, as próprias crianças as vezes trazem as famílias e aí a gente trabalha uma semana inteira, intensa, na biblioteca, recebendo todas as turmas. Então lá dentro tem contação de história, tem jogos associados as histórias contadas [...]. (PROFESSORA 1º ANO B)

A professora também relatou que a escola desenvolvia o projeto “Bomboniere literária”. Conforme a professora, esse projeto faz parte de uma das ações do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) desenvolvido por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC (Universidade Federal do Ceará). Assim, a ação visava alcançar todas as turmas da escola e proporcionar integração entre a escola e a família. Contudo, desde a retomada presencial, ainda não houve continuidade nesse projeto. A professora destaca ainda um terceiro projeto:

Fora isso, tem um projeto também que é as sacolas literárias, eu ainda não recebi essas sacolas porque durante a pandemia essas sacolas mofaram, então eu até propus pra que a gente colocasse em pastas pra ir um livro pra casa da criança. A escolha é do professor, eu costumo mandar na sexta-feira e esse livro é pra ser lido junto com a família, entendeu?! Então a gente orienta, a gente manda primeiro uma orientação que a família escolha um momento calmo, tranquilo, um ambiente bem aconchegante e faça essa leitura junto com a criança, então é pra todos em casa esse projeto. Então assim, vivos mesmos, acontecendo e retomando tem esses dois da bomboniere literária e a sacola literária. E tem um projeto que ele deu uma parada que é “ler e gostar é só começar” que ele também é feito na biblioteca, mas não com essa intensidade que é a “bomboniere”. (PROFESSORA 1º ANO B)

A professora destaca em sua fala as complicações advindas por causa da pandemia, sobre a perda dos materiais (sacolas literárias) e sobre a dificuldade em retomar os projetos na escola. Dessa forma, a partir da observação, foi possível constatar que, até o momento em que

a pesquisa aconteceu na escola, o projeto “Bomboniere literária” e “Sacola literária” permaneciam interrompidos.

Contudo, durante a etapa da observação, foi possível notar que no planejamento das professoras havia uma atividade literária permanente que acontecia sempre no início da aula. Assim, foi feita a seguinte pergunta para a professora entrevistada:

Pesquisadora: E o ler para gostar de ler que está no planejamento?

Professora: Ah, “Tempo para gostar de ler”, esse “tempo para gostar de ler”, ele é um dos eixos do PAIC, entendeu?! Que é uma atividade permanente e que ela deve acontecer todo dia e o intuito dele é justamente esse, a criança ler por prazer, sem cobrança né, sem a gente depois da leitura ficar perguntando: e o personagem? que que você gostou? E... entendeu?! É só pra criança se apropriar daquilo, ela escolher o livro que ela mais gosta, comentar com os colegas. Então é permanente esse “tempo para gostar de ler”. (PROFESSORA 1º ANO B)

Com efeito, dentre os projetos mencionados pela professora e possíveis de serem observados pela pesquisa, o projeto “Tempo para gostar de ler”, eixo do MAIS PAIC, e as leituras na biblioteca são os únicos que permanecem totalmente ativos e que possuem continuidade desde a retomada das aulas presenciais que aconteceram no início do ano de 2022.

Vale ressaltar, que o programa “Tempo para gostar de ler” é o responsável por grande parte do acervo literário disponível em sala de aula e que por meio dele constam orientações de como essa leitura deve acontecer e assim as professoras introduzem esses momentos em seu planejamento. A pesquisa constatou também que esse é, atualmente, o único projeto ativo da escola que considera a leitura livre e que não está ligado a nenhuma atividade de escrita, leitura ou produção de desenhos, estimulando o prazer literário em sua essência, onde o livro e a crianças são os principais protagonistas.

Ademais, sobre a organização dos livros disponibilizados na sala de aula, a professora relata:

Professora: Sempre ficam ao alcance da criança. Então eu tenho alguns no armário e eu fico fazendo a troca, entendeu?! Aí de 15 em 15 dias eu pego e troco e aí coloco outros que é pra ver essa possibilidade.

Pesquisadora: E eles pegam né?

Professora: Pegam. Eles gostam! E as vezes quando eu chego que eu faço esse momento, eu gosto de fazer mais na hora da chegada que eles tão mais tranquilos e eu acho que eles escutam melhor, aí as vezes eu trago os meus livros ou as vezes aproveito um que eles estão lendo pra eu ler novamente. Porque é importante a gente fazer essa leitura prévia e as vezes eu digo: “Ó, vocês leem o livro de vocês e eu vou ler o meu. Aí eu fico lá, caladinha, lendo pra eles se espelhem em mim.” (PROFESSORA 1º ANO B)

A professora evidencia por meio de sua fala que além de organizar os livros na cesta e ler para as crianças, ela também prepara um tempo em que cada um possa ler, individualmente, um livro, e que, inclusive, possam se espelhar nela para assim fazerem. Dessa forma, sua fala vai de encontro ao que diz a importante escritora de livros infantis, Ana Maria Machado: “Estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Se nenhum

adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor.” (Informação verbal)³.

Dessa forma, as análises mostram que, atualmente, a literatura infantil é trabalhada na escola por meio do projeto “Tempo para gostar de ler” e atividades na biblioteca. O projeto “tempo para gostar de ler” é um eixo do MAIS PAIC e é realizado pela professora da turma no início de cada aula. Esse foi o único momento que a pesquisa identificou no qual as crianças podem ler livremente e são estimuladas a refletir e a apreciar as histórias. Outrossim, as crianças ressaltam que gostam das histórias infantis por causa do elemento lúdico presente nelas, como a diversão, o enredo, personagens e ilustrações. Contudo, atribuem a importância do trabalho literário escolar a função de aprendizagem, de ler para aprender, evidenciando que há uma maior ênfase na intenção pedagógica que visa a alfabetização do que a fruição e o letramento literário.

Nesse sentido, vale retomar as discussões do capítulo quatro deste ensaio, no qual é ressaltado que a literatura infantil cumpre duas funções muito importantes na vida da criança, isto é, ensino e arte. Dessa forma, não se desmente a utilidade da literatura infantil enquanto aspecto essencial na alfabetização, pois é por meio da leitura do texto, do trabalho com os diversos gêneros textuais, da comunicação escrita, que a criança se insere na cultura letrada. Entretanto, vale ressaltar que essas duas funções formadoras, ensino e arte, não competem entre si, antes se complementam, por isso o trabalho com a literatura infantil na escola não deve privilegiar um ou outro aspecto, mas sim trabalhá-los de forma igualitária para que a criança se torne uma leitora crítica e capaz de apreciar a leitura do texto.

³ Informação fornecida por Ana Maria Machado em entrevista para o portal UOL em 23/02/2016.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E viveram felizes para sempre.”

- Literatura infantil

A literatura infantil é um eixo da literatura que se preocupa, especificamente, em comunicar-se com a criança. Desse modo, é possível perceber que por meio da mesma as crianças exploram o mundo, se atentam para fatos que antes não tinham conhecimento, viajam na experiência maravilhosa que lhes ajuda a compreender quem são, os acontecimentos e a vida ao seu redor em seus mais variados contextos, conflitos e resoluções, sem deixar de lado o elemento do lúdico, do criativo e da sensibilidade.

Dessa forma, por ser um veículo de comunicação tão múltiplo e que tanto fala à criança, historicamente, a literatura infantil foi utilizada para favorecer os ideais estabelecidos por cada geração, ideais morais, concepções políticas ou enquanto instrumento pedagógico para o ensino. Essa excessiva pressão em estabelecer objetivos que deveriam ser alcançados por meio das histórias infantis, resultou no empobrecimento do gênero, sobrecarregando o mesmo com informações e deixando de lado o que mais encanta a criança e que realmente lhe acrescenta algo, isto é, o lúdico e a liberdade de ler para o encantamento.

Ainda hoje, é possível perceber essa tendência que separa o ensino da arte, que compreende apenas um dos aspectos da literatura infantil, ou seja, seu expoente potencial de comunicar uma mensagem e de conduzir a criança a aprendizagem de determinado conhecimento, deixando de lado a única condição que permite com que isso seja possível, a imaginação.

Sendo assim, o presente estudo propôs investigar o trabalho com a literatura infantil desenvolvido em uma turma do 1º ano (do ensino fundamental) em uma escola pública de Fortaleza-CE, a luz dos relatos das crianças. Aqui o principal objetivo específico estabelecido foi analisar o que as crianças dizem sobre o trabalho com a literatura infantil desenvolvido no ambiente escolar, compreendendo que a criança é a única que pode nos fornecer opiniões precisas sobre o que lhe agrada e desagrada nesse trabalho. Além disso, também buscou-se identificar as atividades e os momentos em que a literatura infantil é trabalhada na escola e em sala de aula.

Para isso, foram utilizados três instrumentos metodológicos, sendo o principal deles a entrevista semiestruturada com as crianças que se dividiu em três blocos: 1. O gosto das crianças pelas histórias; 2. O que as crianças consideram importante e a visão que possuem quanto ao trabalho literário escolar; 3. As histórias e a escola (Quem lhes conta histórias e quais os momentos em que a literatura infantil é trabalhada). Além disso, também foi realizado a observação do cotidiano das crianças e a entrevista com a professora responsável pela turma a

fim de conhecer quais projetos literários eram realizados pela escola.

Como resultado foi possível constatar que as crianças se encantam pelas histórias infantis porque elas se resolvem ao final dos conflitos e terminam com final feliz. Também foi ressaltado pelas crianças o quanto as histórias são divertidas e emocionantes em seus enredos e por meio das ações dos personagens. Contudo, as crianças não consideram esses os elementos importantes, pois atribuem a aprendizagem a principal finalidade das histórias infantis, evidenciado o quanto foram marcadas pela concepção de que a literatura infantil é um instrumento de aprendizagem da leitura e escrita somente.

A pesquisa apurou ainda que as crianças consideram que o propósito do trabalho literário escolar é fazer com que leiam, aprendam e escutem, apesar de ser a diversão que mais lhes encanta. Quanto a quem lhes conta histórias, constatou-se que, no ambiente escolar, a principal referência que as crianças possuem quanto ao contato com a literatura infantil é por meio da professora da turma que lhes conta, diariamente, histórias e que também organiza um pequeno acervo de livros para que as crianças possam ler livremente antes de iniciar a aula. Além disso, as crianças também possuem contato com a literatura infantil por meio das ações desenvolvidas na biblioteca escolar, entretanto, constatou-se que essas ações não consideram a leitura livre, mas sim, atividades direcionadas.

Ademais, por meio da observação e da entrevista com a professora foi possível responder ao segundo objetivo específico, isto é, identificar as atividades e os momentos em que a literatura infantil é trabalhada na escola e em sala de aula. Assim, identificamos que a escola possui quatro projetos literários: Bomboniere literária, leitura na biblioteca, sacolas literárias e tempo para gostar de ler. Entretanto, apenas o projeto “tempo para gostar de ler” e “leitura na biblioteca” estão sendo realizados atualmente devido as complicações que a pandemia do covid-19 proporcionou.

Assim, a pesquisa concluiu, a partir do que nos dizem as crianças, que o trabalho com a literatura infantil na escola é ainda hoje marcado pela grande influência pedagógica de ensino que segue no Brasil desde meados do século XIX. Observou-se que a professora da turma age de modo a tentar superar a concepção de ler por obrigação ou para aprendizagem dos conteúdos escolares, pois integra em suas práticas pedagógicas atividades de leitura livre e disponibiliza livros diversos em sala de aula para que as crianças se sintam à vontade para manuseá-los. Entretanto, por se tratar de crianças que estão em processo de alfabetização, as mesmas são constantemente lembradas de que precisam aprender a ler e que essa é a principal finalidade da leitura, isto é, aprender. As crianças, por sua vez, nos dizem que o que de verdade fazem elas gostarem das histórias é a diversão.

Dessa forma, faz-se necessário a reflexão sobre como o trabalho com a literatura infantil tem sido realizado na escola, qual a imagem que nós temos passado para as crianças que as fazem acreditar que a finalidade da leitura se resume em tão somente aprender a ler e não também em se divertir, se emocionar e imaginar. Afinal, que leitura é essa que apenas decodifica palavras vazias de sentido?

Dentro desse contexto, também se faz importante repensar sobre as práticas de alfabetização, pois, mediante as ações tão mecanizadas do nosso dia a dia, por vezes, esquecemos que a alfabetização não pode ser desassociada do letramento, da prática contextualizada com as experiências vivas e com a leitura por prazer. Assim, o texto literário serve tanto ao ensino como a arte, pois cumpre ambas as funções. Logo, trabalhar apenas um desses campos, rejeitando o outro, significa empobrecer o processo de alfabetização.

Por fim, que possamos aprender com as crianças que participaram da pesquisa e escutá-las no que dizem e qual o caminho nos apontam para tomarmos uma nova direção rumo a um amanhã em que a literatura infantil seja trabalhada na escola de forma a propiciar o prazer literário, a diversão, a criatividade, a imaginação e, como consequência, a aprendizagem dos mais variados conhecimentos de mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto Pró-leitura na formação do professor**. Brasília, 1996. 68p.

BRASIL. Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. Regulamenta no âmbito federal, dispositivos da Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, e 2º, inciso III, da Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990, que dispõe sobre o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. **Presidência da República**, Casa Civil, Brasília, DF, 13 maio 1992.

BRASIL. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília, 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Regulamenta no âmbito federal, dispositivos da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o programa Nacional do Livro e do Material Didático, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Seção 1, p. 7-8.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014)**. Porto Alegre, RS, v. 43, n. 4, p. 1447-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CIRINO, Darciane Barros Leão. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza, CE: Poder Executivo, 2007. Disponível em:<
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/lei-n-14-026-2007,027fb30c-6c44-4932-a99a-6ac94b4744ee>> Acesso em: 15 mar. 2022.

CEARÁ. Secretária da educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza, CE, 2012. Disponível em: <<https://aprendereditora.com.br/v2/midia/kcfinder/files/PAIC.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2022.

CEARÁ. **Lei nº 15.921, de 11 de dezembro de 2015.** Altera a redação do caput Art.2º da lei nº 14.026, de 17 de dezembro. Fortaleza, CE, 2015.

CEARÁ. Secretária de Educação. **Caderno de práticas pedagógicas: literatura e formação do leitor.** Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <<https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/176-2018-04-09-19-10-12>> Acesso em: 16 mar. 2022.

CARVALHO, Ana Carolina; SEVERIANO, Ana Paula. **Memórias da literatura infantil e juvenil:** edição do educador. São Paulo: Museu da Pessoa, 2009.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CRUZ, Silva Helena Vieira. **Ouvindo crianças:** considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. Fortaleza, CE: 2004.

DERMEVAL, Saviani. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, SP: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnica de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5 ed. São Paulo, 2003.

MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos. **Uma trajetória histórica dos livros didáticos:** um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. Rio Claro, SP, v. 2, n. 1, p. 88-105, jan./jun. 2021. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta.** São Paulo: Reviravolta, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver.** 2018. Literatura infantil.

SILVA, Aline Luiza da. **Trajetoória da literatura infantil:** da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. Marília, SP, v. 2, n. 2, p. 135-149, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Alessandra Pires da; SANTOS, Claitonei de Siqueira. **História da educação no Brasil:** tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. Goiânia, GO, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/367>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

- 1) No livro que lemos, dona Ivone conta muitas histórias para o papagaio e ele adora, **vocês gostam de ouvir histórias? Por que?**

Objetivo da pergunta: Ouvir as crianças sobre qual o sentimento delas quanto ao ouvir histórias. Se gostam ou não. E por que gostam ou porque não gostam.

- 2) Dona Ivone contava histórias para o papagaio. **Existe alguém que conta histórias para vocês na escola?**

Objetivo da pergunta: Identificar em quais momentos as crianças tem acesso a literatura infantil.

- 3) O papagaio era muito esperto, ele aprendeu tudo o que a dona Ivone ensinou para ele. **Vocês acham importante ouvir e contar histórias? Por quê?**

Objetivo da pergunta: Identificar qual a importância que as crianças enxergam em ler histórias.

- 4) **Na escola, vocês escutam histórias?**

Objetivo da pergunta: Identificar se o espaço escolar é um espaço que oportuniza o contato com a literatura infantil.

- 5) Depois que o papagaio aprendeu as histórias, ele ensinou para toda a vila tudo o que ele aprendeu com dona Ivone. Assim como o papagaio aprendeu com Dona Ivone, a escola é um lugar muito importante para que a gente aprenda muitas coisas. **Vocês acham importante trabalhar os livros de histórias infantis na escola? Por quê que precisamos contar histórias na escola?**

Objetivo da pergunta: Ouvir as crianças sobre o que elas pensam sobre a importância de trabalhar a literatura infantil na escola.