

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA CRIANÇA

Márcia Cecília de Oliveira Carregosa*

Resumo: A literatura infantil, antes tudo, literatura e, portanto, arte, contribui significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A relação de sentido desencadeada entre a criança e os contos de fadas, poesias, narrativas, fábulas e histórias infantis contribui para a formação da personalidade, valoriza os sentimentos, cultiva a sensibilidade, instiga a compreensão da realidade e principalmente consegue, através do brincar, projetar na criança o gosto pela leitura. Desse modo, pensando na relevância da literatura infantil para a aprendizagem significativa da criança, elaboramos esse trabalho, construído a partir de pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é apresentar as potencialidades extraídas desse mecanismo literário, com fins à qualificação da educação das crianças durante os primeiros anos de vida escolar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura; Criança; Lúdico; Imaginação; Leitura; Aprendizagem.

Resumen: La literatura infantil, antes de todo, literatura y, por tanto, arte, contribuye de manera significativa al desarrollo y aprendizaje de los niños. La relación de sentido establecida entre el niño y los cuentos de hadas, poemas, narrativas, fábulas y cuentos infantiles contribuye a la formación de la personalidad, valoriza los sentimientos, cultiva la sensibilidad, instiga a la comprensión de la realidad y principalmente consigue, a través del juego, proyectar en los niños el amor por la lectura. Por lo tanto, pensando en la importancia de la literatura infantil para el aprendizaje significativo de los niños, hacemos este artículo, construido a partir de la literatura, cuyo objetivo es dar a conocer las potencialidades extraídas de este mecanismo literario, con los efectos de calificación de la educación de los niños en los primeros años de vida escolar en la Educación Infantil.

Palabras clave: Literatura, Niños; Lúdico; Imaginación; Lectura; Aprendizaje.

Ah. Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (Fanny Abramovich)

1 Introdução

* Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: marciaceciliassms@hotmail.com

“A princesa estava tão bela, com os cabelos soltos, espalhados nos travesseiros, o rosto rosado e risonho. O príncipe ficou deslumbrado. Logo que se recobrou se inclinou e deu-lhe um beijo. [...] Eles, então, se casaram e viveram felizes para sempre!”

Não há como uma criança ouvir uma bela história como essa e não se deparar com a experiência de momentos mágicos, sentimentos bons, sonhos, fantasias, pura imaginação. É, portanto, a partir da vivência de sentimentos como esses que pressupomos ser a literatura infantil componente essencial e integrante do universo lúdico da criança e mais do que isso, instrumento valioso que qualifica a aprendizagem dos pequenos. São fábulas, lendas, contos populares, contos de fadas, narrativas por imagens, narrativas curtas, poesias e histórias infantis de um modo geral que conseguem extrair daquele que ler ou ouve, um olhar da existência humana que transcende o tempo, transportando-o para uma visão de relação, comparação e criticidade com o tempo atual.

Sendo assim, por considerar a literatura infantil como um instrumento rico de significados para criança e, portanto, promissor de uma aprendizagem efetiva para a mesma, trouxemos uma abordagem sobre as potencialidades desencadeadas a partir desse mecanismo literário, com fins à qualificação da educação das crianças durante os primeiros anos de vida escolar na Educação Infantil.

Desse modo, discutiremos a visão do desenvolvimento da personalidade da criança a partir dos contos de fadas, assim como, o olhar sobre a interdisciplinaridade, a transversalidade e consequente sistematização. Abordaremos também o valor da poesia com sua estrutura rica, plausível e em razão disso, promissora do aprender, e por fim, a aquisição da leitura e da escrita.

2 Literatura Infantil e suas potencialidades

Para além do encantamento, envolvimento e sonhos provocados a partir dos contos de fadas, suas belíssimas e clássicas histórias possuem a faculdade de contribuir para o desenvolvimento da personalidade, uma vez que, de forma inconsciente e, portanto, ausente de intencionalidade, ajudam na superação do medo, da insegurança, no fortalecimento do equilíbrio, na preparação para a maturidade, para as relações amorosas e sexuais, no encontro com o outro e, principalmente, na descoberta do próprio eu.

É válido lembrar que durante a infância, a criança vive uma fase marcada pelo egocentrismo, um tempo em que para ela o “eu” fala mais alto e o outro assume importância menor, quase nula. Para Piaget, o egocentrismo representa o traço central do pensamento infantil e constitui um eixo de ligação entre as demais características da lógica da criança. Segundo ele, o egocentrismo infantil apresenta-se numa fase intermediária entre o pensamento dirigido e o pensamento autístico¹. O primeiro ocorre de forma consciente e pode ser expresso por meio da linguagem, enquanto o segundo está presente no subconsciente, baseado na imaginação e nos sonhos.

Neste sentido, os contos de fadas se revelam importantes e necessários nas manifestações das fantasias, uma vez que, quando a criança se identifica com a história ou com os personagens, ela é capaz de criar símbolos e colocar-se no lugar do outro. Ato fundamental para abandonar o egocentrismo típico da infância e assim partir para uma vida adulta e coletiva.

¹ O pensamento autístico é subconsciente, isto é, os objetivos que prossegue e os problemas que põem a si próprio não se encontram presentes na consciência. (VYGOTSKY, 2001).

As narrativas dos contos possibilitam às crianças viver a fantasia tão desejada e por vezes temida, mas que por isso é também curiosa e atraente. Através dos personagens da história, a criança tem a possibilidade de transformar a própria realidade que ao contrário dos contos, não lhes satisfaz. “Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, essas histórias falam ao ego que desabrocha e encorajam o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes.” (BETTELHEIM, 2007, p. 12)

Ainda para Bettelheim (2007), a linguagem simbólica existente nos contos de fadas proporciona ao desenvolvimento infantil a possibilidade de superação de diversos momentos da vida, onde o medo é representado e superado pelos perigos contidos nessas histórias. Assim, perder-se na floresta representa a insegurança na passagem da fase criança para a adolescência; encontros com feras e animais aterrorizantes ajudam no enfrentamento de tendências violentas e frustrações, da mesma forma que o conhecimento do “eu” está exposto na vivência de personagens com experiências estranhas.

“E viveram felizes para sempre”. Essa célebre frase apresentada ao final dos contos de fadas poderia passar despercebida por um instante, principalmente por um adulto, que até então desconhecesse a análise de Bruno Bettelheim sobre os contos. O que de fato representa essa frase no inconsciente infantil está relacionado à confiança na solução dos problemas reais, por mais difíceis que eles possam vir a se apresentar para a criança. Com as histórias dos outros ela pode se tornar capaz de resolver seus próprios problemas e, ainda, vai sentir-se forte para enfrentá-los.

Outra importante análise de Bruno sobre os contos diz respeito à contribuição para o desenvolvimento da maturidade do indivíduo. A partir do momento em que a criança coloca os seus conflitos reprimidos na vivência dos personagens, ela consegue de alguma forma superá-los, entendê-los e solucioná-los internamente, sem que para isso seja necessário apresentar uma explicação clara para eles. Por isso, não há necessidade, tão poucas recomendações, para que os professores expliquem a intencionalidade dos contos para os alunos, esse fato acontecerá de forma inconsciente. Para eles basta apenas deixar viver o momento mágico contido nos sonhos, na imaginação e nas histórias.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece a sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à profusão e diversidade das contribuições por esses contos à vida da criança. (BETTELHEIM, 2007, p. 20)

Desse modo, entendendo o conto como instrumento primordial para a formação da personalidade da criança, tem-se a compreensão de ser esse também um elemento essencial para as salas de aula de educação infantil, uma vez que estando as dimensões psicológicas e emocionais equilibradas, torna-se propício a efetivação da aprendizagem da criança.

Para além da formação da personalidade, está na literatura infantil a possibilidade de trabalhar com diferentes disciplinas escolares dentro de um único contexto, o que no campo pedagógico pode ser chamado de interdisciplinaridade. Segundo Coelho (2000), atualmente a formação educativa mais adequada é aquela que procura articular as diferentes áreas do saber, de forma que uma contemple a outra, com organização de ideias em um determinado contexto e aquisição de conhecimentos com saberes essenciais.



Nesse sentido, nada mais coerente para a realização de um trabalho interdisciplinar do que a própria literatura infantil, cujas entrelinhas possibilitam uma abordagem que principia uma elaboração do todo para as partes, atribuindo-lhes importantes significados. Assim, a interdisciplinaridade desencadeada a partir da inserção da literatura infantil na sala de aula, constitui uma grande possibilidade de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, superando assim, a fragmentação contida no ensino do conteúdo pelo conteúdo, sem que estes tragam sentido para a aprendizagem dos alunos.

Igualmente, a interdisciplinaridade não exclui os saberes inerentes a cada disciplina, pelo contrário, ela proporciona a integração, uma vez que há uma preocupação com as diferentes disciplinas, não existindo um elemento de redução a um denominador comum, porém, deve constituir num elemento teórico metodológico da diferença e da exploração das potencialidades de cada ciência, buscando a diversidade e a criatividade.

Fazenda (2009, p. 18), a esse respeito, caracteriza a atitude interdisciplinar:

[...] é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro.

Esse intercâmbio entre as diferentes ciências, plausível na relação literatura infantil e a estratégia interdisciplinar, já fora percebido outrora por Monteiro Lobato. Esse autor lança a pedra fundamental de uma escola paralela, uma escola totalmente avessa ao ensino tradicional, na qual o Sítio do Picapau Amarelo seria a própria instituição de ensino, um cenário de aventuras e descontração, sobre a qual as crianças poderiam vivenciar contextos diversos.

Lobato escreveu para cada disciplina uma obra: *Emília no país da gramática* (1934); *Aritmética da Emília* (1935); *Geografia de Dona Benta* (1935); *História das Invenções* (1935); *A reforma da natureza* (1941). Desse modo, pertencentes a um mesmo panorama literário, as crianças poderiam “mergulhar” na aprendizagem de diferentes ciências, numa demonstração clara de que a literatura infantil é mesmo promissora dessa relação dialógica entre as diversas áreas do conhecimento.

Em consonância com a interdisciplinaridade, os temas transversais, recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), também apontam caminhos significativos para a aprendizagem, bem como para o favorecimento à compreensão da realidade e da participação social. Mas há nessa interação pedagógica, diferenças que fundamentam uma concepção crítica da realidade, devendo estar sempre presente no currículo escolar.

Nessa perspectiva, Kleiman pontua:

Diferem uma da outra no sentido que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimentos questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Já a transversalidade refere-se a uma abordagem pedagógica que possibilite ao



aluno uma visão ampla e consciente da realidade brasileira e sua inserção no mundo bem como sua participação social. (1999, p. 22)

A autora enfatiza também a necessidade da comunhão entre esses dois conceitos, pois para ela, eles “alimentam-se, mutuamente”. Enquanto a interdisciplinaridade questiona a fragmentação do saber, a transversalidade está voltada para as questões que contribuem para a alienação do sujeito.

Assim, para que haja uma educação para a cidadania, como recomenda os PCN (1998), a escola não pode restringir a aprendizagem dos alunos apenas ao conhecimento convencional e conteudista das disciplinas. Ao contrário, as questões sociais necessariamente precisam, literalmente, atravessar todas as disciplinas, afinal, os assuntos e problemas sociais relevantes aos nossos alunos estão presentes dentro e fora da escola.

Então, diante do que estabelece os PNC acerca dos fundamentos de uma prática pedagógica responsável com a formação do sujeito-cidadão, crítico e atuante, temas como a Ética, a Pluralidade Cultural, Saúde e Meio Ambiente devem fazer parte do cotidiano escolar, inclusive durante a Educação Infantil, quando nascem os primeiros entendimentos sobre o que é e como pode vir a ser o convívio social.

Desse modo, nada melhor para realizar uma proposta transversal nas turmas de Educação Infantil do que partir de um contexto literário que propõe ao aluno descobrir através de uma história imaginária, de personagens fantásticos e de um mundo fictício, o seu próprio mundo e nele aprender a conviver de uma forma mais democrática e humana.

Numa sociedade em que a violência, o individualismo, o consumo e a competição são palavras de ordem, as regras de convivência, os valores humanos e éticos são de fundamental importância e, portanto, cabíveis de discussão na escola desde a mais tenra idade. A literatura de Luiz Antônio Gasparetto (o tio Gaspa) intitulada *Se ligue em Você* é uma belíssima obra para ser trabalhada com os alunos da Educação Infantil. Muito parecido com uma conversa entre o autor e o leitor da obra, composta por letras e imagens elaboradas como se fossem feitas por crianças, a obra fala de coisas sérias de um jeito diferente, cuidadoso e compreensível, conselhos de como agir e viver bem com o outro.

Existe uma luzinha no seu peito. Uma luz que os olhos não vêem.
Mas quando ela está acesa, a gente sente. Pois é ela que causa os nossos sentimentos.
Quando você a acende, aparecem sentimentos bons em seu peito. Tudo fica mais bonito e gostoso. Ela faz você se sentir alegre.
Quando você a apaga, aparecem sentimentos maus. Tudo fica mais feio e dolorido. Sem ela, você se sente triste.
Quando está acesa e brilhante, ela sai pela boca, fazendo-nos sorrir. Ela também sai pelos olhos, fazendo-os brilhar.
Ela sai pelo peito, fazendo-nos amar, e pelos braços, fazendo-nos abraçar.
Sai também pelas mãos, fazendo-nos caprichar em tudo.
Sai, finalmente, pelo corpo inteiro, fazendo-nos dançar. (GASPARETTO, 2002, p. 1)



Decerto, o resgate aos valores humanos é um grande desafio imposto à modernidade e, por consequência, também é projetado para a escola, sobre a qual é colocada a responsabilidade de refletir sobre o assunto desde a infância. Desse modo, o texto acima discute o assunto numa linguagem própria para criança, instruindo-a a desvelar emoções e sentimentos que possam vir a consolidar o bem estar individual e coletivo, como o autocontrole, a cooperação, a confiança, o respeito e o amor.

Seguindo com a abordagem sobre os temas transversais e a respectiva relação com a literatura infantil, ressalta-se a importância do cumprimento da Lei 10.639/03², que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Desta maneira, para o cumprimento dessas regulamentações, literaturas infantis como *A Menina Bonita do Laço de Fita* (2000), de Ana Maria Machado, *O Menino Nito* (1996), de Sônia Rosa e *A Bonequinha Preta* (2004), de Alaíde Lisboa de Oliveira são valiosas opções para a execução de um trabalho promissor, no qual, o contexto e o sentido encontrado no envolvimento com personagens negros irão auxiliar na formação de cidadãos mais conscientes e agentes no combate ao preconceito.

Sônia Rosa (1996), por exemplo, fala de *O Menino Nito*, um menino bonito que não parava de chorar. De tanto ouvir que menino não brinca de boneca, de que menina não pega onda e que menino não chora, ela escreveu um livro. Após ouvir que “homem que é homem não chora”, palavras ditas por seu pai, o menino teve que engolir todos os choros. Nito engoliu tanto choro que acabou ficando triste, o choro começou a pesar e ele ficou doente. Levado ao hospital o médico recomendou que ele “desachorasse” todos os choros engolidos um a um, porque “todo homem tem lágrima e as lágrimas são para rolar pelo rosto, qualquer rosto, de um homem, mulher, criança e gente de idade”. Então, não teve balde e bacia que coubesse tanta lágrima.

E o que o texto nos fala? E por que Nito, o menino negro e chorão era bonito?

O texto retrata as diferenças e a diversidade que compõem o cenário de sexualidade e de cultura afrodescendente, de respeito e das regras socialmente e ideologicamente impostas e que, não necessariamente, precisam ser adotadas. Essa é uma maneira muito simples, indireta e ao mesmo tempo clara de falar a linguagem da criança, sem que para isso, seja preciso entrar na complexidade do assunto.

Não menos importante que as demais, a temática sobre o meio ambiente compreende um dos temas transversais mais discutidos nas escolas atualmente. Entretanto, há de se pensar de que forma acontecem tais discussões e de como vem sendo realizado esse trabalho. Fica difícil para a criança compreender essa relação de cuidado com o meio e com o outro se ela verdadeiramente não conhece os seres vivos e/ou se pelo menos ela não é instigada a descobrir aquilo que a sua curiosidade natural lhe sugere conhecer. Por isso, a partir de uma literatura infantil, de um contexto que envolve a temática como *A Primavera da Lagarta* (1984), de Ruth Rocha, *A Margarida Friorenta* (2001), de Fernanda Lopes de Almeida e tantos outros que fazem relação com o tema e aliado a esse contexto podem levar a criança a descobrir e construir o seu conhecimento a partir da realidade.

Outro importante instrumento literário para a infância é a poesia. Diferentemente da abordagem moralista detectada nas poesias anteriores à década de sessenta no Brasil, Cecília Meireles (1901-1964) surgiu como a autora que veio ressignificar a poesia, trazendo questões relacionadas à criança e adquirindo enfim, o verdadeiro contorno infantil.

² A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em toda Educação Básica.



A poesia para a criança integra o que há de mais real para elas, o brincar. Há poetas que brincam com as palavras, dando-lhes sonoridade, humor, uma composição de jogo e ludicidade verbal. Na poesia a seguir, Paulo Paes convida o leitor a mergulhar no mundo metafórico da poesia:

Convite

Poesia / é brincar com palavras / como se brinca / com bola, papagaio, pião

Só que / bola, papagaio, pião / de tanto brincar / se gastam.

As palavras não: / quanto mais se brinca / com elas / mais novas ficam.

Como a água do rio / que é água sempre nova.

Como cada dia / que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia? (PAES in COELHO: 2000: 252)

Apesar da existência desse valioso gênero literário, o uso da poesia pelas escolas, ainda na atualidade, restringe-se à glorificação de datas comemorativas, como Dia do índio ou Dia das Mães. Da mesma forma que renomados autores brasileiros deixam de escrever versões infantis, como se estas possuíssem valor menor que outras. Por vezes, subestimam a inteligência da criança publicando poesias tidas como “bobinha”, na qual o uso de palavras no diminutivo constitui a referência principal.

Contrariando essa ideia, Fanny Abramovich diz que:

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo muito boa! De primeira qualidade! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendentes, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, como os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa [...] (2006, p. 67)

Para além da utilidade pedagógica, principalmente no que concerne o desenvolvimento da linguagem, a poesia que fala para a “alma”, possui uma finalidade ainda maior que é a de propiciar o despertar da sensibilidade, a criticidade e a enfatizar os valores humanos, condição necessária, porém em desuso na sociedade moderna.

Por isso, o gosto pela poesia precisa ser resgatado, cabendo ao professor introduzi-la de forma prazerosa, também poética, selecionando antecipadamente as melhores, apropriando-se delas e oferecendo-as para os pequenos como um presente que desvela e aflora os sentimentos contidos no mais íntimo do ser.

A literatura infantil, quando bem conduzida, pode propiciar o gosto não apenas pela poesia e/ou pelos contos e histórias infantis de um modo geral, mas é também um instrumento capaz de desencadear a conquista da leitura.

3 Linguagem e Ensino

Ratificamos que mesmo diante de uma longa trajetória histórica onde o sistema educacional procura uma explicação, um ponto de equilíbrio, ou melhor, um ensino de qualidade, a ausência de



leitura é ainda hoje a questão dramática de nossas escolas. Há muita teoria ao redor desse problema, bem como há também muita tentativa de pôr em prática tudo aquilo que acreditamos ser o ideal dentro do cenário escolar. Mas, “Entre o dizer e o fazer existe uma longa distância”. (CARVALHO, 2002, p. 15). Então, será mesmo que os discursos proferidos em nossas salas de aula condizem de fato com o que acreditamos ser o ideal? Quais as estratégias e que tipo de trabalho está sendo feito para a formação de bons leitores?

Essa resposta talvez não seja tão fácil de responder pontualmente. Porque mesmo quando há intencionalidade em realizar ações teoricamente proveitosas na escola, há por trás disso um discurso, e nesse, nem sempre o que se diz é de fato o que se queria dizer ou bem pior, mesmo querendo dizer, há sempre concepções enraizadas que os impedem de dizer e fazer aquilo que se acredita ser o certo. Confuso não? Porém o que queremos dizer de fato é que os professores têm uma história por trás de todas as suas ações e a influência desta respinga na atualidade.

Esse confuso processo é o que Pierre Bourdieu chamaria de *habitus*, as ações dos indivíduos adquiridas através da vivência com práticas sociais de um grupo com o qual conviveram ou convivem diretamente. “O *habitus* [...] é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorpora estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação do mundo.” (BOURDIEU, 1989, p. 144).

Assim, é exatamente daí que parte o entendimento de leitura da maioria de nossos professores, educadores que vivenciaram um processo de alfabetização pertencente a um grupo social tradicional, tradicional assim como era no seu tempo histórico, mas que se estendeu e criou vida nos bancos escolares ao longo dos anos e que agora, exatamente agora, torna-se difícil purificar.

Desse modo, as estratégias e práticas de leitura em nossas escolas, ainda estão carregadas do mesmo discurso codificador e decodificador da palavra, pois mesmo quando isoladamente o fonema “a” não lhe diz absolutamente nada, é exatamente ele o princípio de todo o processo de aquisição da leitura e da escrita, afinal, ensinar a “ler e escrever” constitui a palavra de ordem nas séries iniciais de nossas escolas, inclusive durante a Educação Infantil.

Entendendo o processo de aquisição da leitura sobre esse prisma de fragmentação, torna-se fácil compreender porque durante muito tempo, ou quem sabe até hoje, priorizou-se a quantidade em detrimento da qualidade daquilo que está sendo lido. O resultado disso tudo é por certo, o fortalecimento e/ou a manutenção daquilo que já está presente, uma escola desigual, bem como, uma sociedade também desigual. Assim, mesmo de forma inconsciente, porém sob a coerção das regras e do convívio social, o sujeito acaba solidificando a divisão de classes e a divisão de culturas. Pois, como bem conceituou Bourdieu, o capital cultural valorizado pela escola é o dominante.

Como caracteriza José Ricardo Carvalho, em sua obra *Leitura e produção textual no espaço escolar*, (2002, pp. 21-22):

Aqueles que não se adaptam à escola são reprovados ou eliminados no decorrer do processo. As ações escolares tendem a se dar de forma desvinculada das práticas sociais; pereniza-se uma cultura que está desagregada dos movimentos efetivos da sociedade. As funções da leitura no espaço escolar não coincidem com as práticas sociais. [...] As práticas hegemônicas privilegiam a decodificação, a classificação abstrata em



detrimento de outras atividades de produção de sentido que poderiam servir como ponto de ancoragem para novas aprendizagens.

Assim, descontextualizadas do real, seguem as nuances do confuso processo de aquisição e intensificação da leitura, bem como do convívio escolar carregado de discursos e ideologias, reproduzidos e perpetuados pelos próprios agentes do processo, mesmo de forma inconsciente. Pois, como bem pontua Eni Orlandi (1996), não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia e discurso é linguagem, uma linguagem nem sempre original e nascente, mas constituído muitas vezes por repetição de outros discursos, traçados, intercalados e dialogados com outros, construído dentro de um processo histórico e social.

Nesta perspectiva, em meio às repetições ideológicas, como as encontradas na ênfase ao código escrito em detrimento do seu significado, o sujeito tem a ilusão de que o seu discurso é original, objetivo e único, assumindo-o como verdade. Afinal, a linguagem é fonte inesgotável de poder ou como bem afirma Roland Barthes, linguagem é poder:

[...] o poder é o parasita de um organismo transsocial, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua. (s.d., p. 12)

Barthes, em seu discurso proferido em 7 de Janeiro de 1977, na Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia do Colégio da França, sendo mais tarde transformado em livro, intitulado *Aula*, diz que a língua é dominadora, teimosa e implacável, ela não se esgota no enunciado da mensagem, ela é afirmativa, mas se repete, se alonga e se modifica. Na língua, afirmação e repetição trabalham a serviço do poder e não há como fugir dela, ele diz “[...] sou ao mesmo tempo mestre e escravo: não me contento com repetir o que foi dito, com alojar-me confortavelmente na servidão dos signos: digo, afirmo, assento o que repito”. (s.d., p. 15).

Neste sentido, quando pensamos na escola, não há como não reconhecer a presença do poder em seus insistentes discursos, em suas afirmações e repetições conceituais, ideológicas e conteudistas, que implacavelmente compõem a linguagem escolar. Nesse contexto, aluno é “bico calado”, professor é “quem manda aqui” e o assunto é “preste atenção porque vai cair na prova”.

Mas, apesar do aprisionamento que a linguagem nos proporciona, pois para Barthes nela não há liberdade, a única saída é “trapacear” a linguagem e utilizar o único recurso capaz de “ouvir a língua fora do poder”, a esse valoroso instrumento ele chama de literatura.

Para Barthes, a liberdade proporcionada pela literatura não depende do escritor, tão pouco do conteúdo da obra, mas do deslocamento que o autor exerce sobre a língua, na qual há uma reunião de saberes, geográficos, históricos, sociais, antropológico, cultural. A liberdade está presente na literatura porque ela é realista, “é o próprio fulgor do real” e paradoxalmente é também irreal, pois “ela acredita sensato o desejo do impossível”. (s.d., p. 18).

Dentro desse conflituoso cenário, os discursos se propagam e poucos ressignificam o seu olhar e a sua postura educacional, não podemos deixar de referendar Paulo Freire, autor que valorizou não apenas as palavras, mas utilizou uma linguagem capaz de motivar o outro a modificar também as ações pedagógicas, principalmente no que concerne à leitura, definindo o ato de ler como aquele que





“não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. (FREIRE, 1984, p. 11). A leitura se alarga na medida em que a experiência prévia e a visão de mundo se tornam imprescindíveis para a construção do significado daquilo que se lê. Então, o sentido do ato de ler constitui um pré-requisito para a aquisição da leitura convencional, melhor dizendo, não há “leitura” se não há visão e interpretação de mundo.

Ainda sobre o mesmo enfoque, ratificamos que uma das principais causas contribuintes para a ausência de bons leitores e da grande dificuldade de aquisição da leitura e escrita está relacionado à historicidade das ações executadas pelos profissionais de educação, associadas, por certo, às amarras do sistema educacional. Ademais, a leitura sempre foi vista como uma alfabetização, como um conteúdo a ser transmitido com fins à aquisição da língua escrita, como uma possibilidade projetada para o futuro e não para o agora, para as crianças da Educação Infantil.

Então, diante desse cenário questiona-se: O que é alfabetização? E o que é um sujeito alfabetizado?

Antes, portanto, é preciso pensar o quão é difícil para a criança aprender a ler e escrever, pois, não há esforço maior para a criança do que aquele encontrado na codificação e decodificação de letras. De acordo com Mirian Leme, autora do *Guia Teórico do Alfabetizador* (1994), no que se refere às capacidades necessárias para a alfabetização, a primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca. Depois, precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala, para, em seguida, saber que: se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. Desse modo, aprender a ler e a escrever pautando-se nessa perspectiva codificada pode ser considerada uma tarefa difícil para a criança, principalmente por estar vivendo um nível de desenvolvimento que precisa do contato com o concreto para que aconteça a efetivação da aprendizagem.

Em razão dessa preocupação, concluir o que é alfabetização compreende uma atitude complexa, em meio às várias “facetas” que a temática exige, especialmente se nos reportarmos à frequente divergência entre os conceitos de alfabetização e letramento. Magda Soares, célebre entendedora do assunto, diz que alfabetização e letramento remetem a compreensões diferenciadas: enquanto a primeira está voltada para codificação e decodificação de letras e símbolos, a segunda preocupa-se com o sentido das palavras e o entendimento das práticas sociais que envolvem a língua escrita. No entanto, a autora é contundente em afirmar que embora sejam diferentes, são indissociáveis e, portanto, precisam caminhar no mesmo processo.

Sobre o assunto, Magda Soares se posiciona:

[...] alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em dependência da alfabetização (2003, p. 12)

A aquisição da leitura e da escrita, portanto, se concretiza através dos entrelaces ou das idas e vindas entre a aprendizagem do sistema alfabético, código escrito e o respectivo sentido. Assim como, do entendimento que é dado para esse, conjecturando uma relação jamais indissociável entre uma e outra.



Não obstante, ainda na perspectiva da alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky são referências na compreensão de como as crianças pensam a leitura e a escrita. Ferreiro (1986) defende que esse processo de construção cognitiva se caracteriza por estruturas e sucessivas reestruturas, geradas pelos desequilíbrios originados nas contradições entre esquemas diferentes, mas mesclados, em um mesmo momento do processo ou entre os esquemas e a realidade. Assim, o contato da criança dentro e fora da sala de aula com a linguagem oral e escrita conduz o aprendiz a formular suas próprias hipóteses e suposições que durante o processo se reinventam, avançam até alcançar a escrita convencional.

Vemos então, que a leitura não pode ter uma definição única, exatamente porque ler vai muito além dos fonemas e grafemas que precisam ser de fato decodificados. Seguindo esse princípio, a compreensão sobre leitura não está exclusivamente nas letras, símbolos ou palavras, mas nas emoções, sentimentos, expressões e olhares, na vivência e na experiência ilimitada sobre o mundo e para o mundo. A leitura também não é uma alfabetização, ao menos que esse procedimento seja visto como princípio norteador para a aquisição do ato de ler e escrever.

Mas, como tornar a leitura uma tarefa prazerosa e em razão disso fácil de aprender pela criança?

A Literatura Infantil é uma rica possibilidade. Nela a criança encontra, além das palavras, o sentido que a impulsiona ao prazer de ler. Uma leitura que flui ausente de intencionalidades, uma leitura que acontece mesmo não sabendo decifrar o código, mesmo não entendendo o que é leitura, mas compreendendo na “magia” dos contos, fábulas, poesias e histórias, na viagem que se faz através delas a presença de algo que lhe é próprio, a sua experiência.

Assim, a literatura infantil oferece a possibilidade de romper com a imagem medíocre e subestimada da inteligência da criança. O simples ato de recontar histórias, interpretar, ler, mesmo que não seja de forma convencional, folhear, apreciar, conhecer e examinar permite a construção do seu próprio processo pessoal de leitura e escrita.

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica. (ZILBERMAN, 1984, p. 107)

Deste modo, nada mais favorável do que apropriar-se do universo literário infantil como fundamento norteador de sua aprendizagem. Assim, a leitura deixa de ser uma meta prioritária e única ao processo de alfabetização e torna-se um componente indispensável à vida, uma descoberta e uma curiosidade que nunca se esgota, mesmo quando as personagens, os castelos, as bruxas e as fadas já não fazem mais tanto sentido como outrora, mas por certo foram fundamentais para o crescimento, desenvolvimento e formação do leitor crítico, desbravador, consciente, intérprete e também interventor da realidade em que vive.

E o que torna a aprendizagem significativa? Qual o sabor do saber?



Nessa busca, o papel do professor é fundamental, afinal é ele o mediador da aprendizagem. Para tanto, nada de cartilhas com as inesquecíveis frases “o bebê baba” e “Ivo viu a uva” ou mesmo o sacramentado livro didático, desconexos da realidade, baseados nas lineares famílias silábicas, tão fragmentadas como são os pontinhos de cobrir, também uma marca frequente nesse tipo de trabalho pedagógico, se é que assim podemos considerar.

Compreendendo a teoria sociocultural de Vygotsky, na qual o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, o ideal é que o professor ofereça oportunidades para que o aluno avance. Assim, deve-se considerar o conhecimento prévio da criança e, baseado nele, mediar a conquista do potencial do aluno, aquilo que se quer que ele conquiste, alcance, aprenda. É exatamente nesse contexto que a literatura infantil assume sua importância, servindo de pré-requisito para aquisição de conquistas posteriores. Por isso, não há impedimento para que crianças menores, que ainda não sabem ler convencionalmente, possam participar de rodas de leitura, interpretações e discussões literárias, prática pedagógica que remete a vivência do jogo simbólico entre imaginação e realidade, a descoberta da leitura, bem como da língua escrita.

Mas, nesse momento de leitura, “contação” de histórias, encenação ou qualquer outro nome que represente o tempo de ler, esse instante não pode acontecer de qualquer forma. A dinâmica da criança não permite que a leitura seja seca, vazia de interpretações, assim, ela pode tornar-se cansativa e as crianças, dispersas. O professor, como bom profissional de educação para a infância, precisa se permitir vivenciar a leitura, integrando esse momento com as expressões cabíveis ao contexto: gestos, entonação, música, coração, boa vontade, atitude em que, sem dúvida, dão “vida” aos personagens e a história.

Nessa perspectiva, Busatto argumenta:

Ao contar doamos o nosso afeto, a nossa experiência de vida, abrimos o peito e compactuamos com o que o conto quer dizer. Por isso torna-se fundamental que haja uma identificação entre o narrador e o conto narrado.

Antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador. A maneira como enxergamos o conto será a mesma maneira com que o outro irá vê-lo. Se o considerarmos uma mera atração e entretenimento, será assim que ele irá soar; porém, se acreditarmos que ele poder ser uma pequena luz lançada no nosso caminho, ele será ouvido como tal. Não é por acaso que Lewis Carol se referia aos contos de fada como presentes de amor. (2008, p. 48).

Desse modo, aliado a todo movimento necessário à contação ou leitura de histórias para crianças, o professor mediador terá que antecipadamente conhecer a obra literária, identificar-se e demonstrar o seu interesse através da sua desenvoltura durante a leitura e realização do trabalho, afinal, contrariando a visão reducionista de muitos, a criança consegue perceber ao longe a qualidade daquilo que está sendo oferecido, demonstrando interesse ou não em aprender.

4 Conclusão



Embora os estudiosos discutam constantemente e, por consequência, tentem inibir o caráter pedagógico da literatura infantil, associando essa proposta ao estilo moralizador, muito presente nos contos de fadas, não há como negar, que de uma forma ou de outra, a literatura é essencial ao contexto escolar. Portanto, a literatura oferece ao leitor a capacidade que tanto queremos: a atividade de aprender interpretar a realidade, e isso é educação. Além do mais, se pensarmos na criança que não tem a oportunidade de na família vivenciar os prazeres da literatura desde a mais tenra idade, a escola, de certa forma, precisa assumir essa responsabilidade, afinal é esse o seu papel.

Após o tempo de ler, inteiramente e especificamente dedicado ao prazer da leitura, nasce o momento das interlocuções, expressão oral, apreciação crítica do aluno. Abramovick diz: “Ao ler uma história a criança desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí, ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar [...]” (1989, p. 143). Exatamente nesse cenário que surgem as conexões, o entrelaçamento de ideias das mais diversas áreas do saber. Constroem-se brincadeiras, cenários, dramatizações, pesquisas, conversas, jogos, atividades gráficas, propostas totalmente envoltas pelo fantástico mundo da imaginação e do faz-de-conta capazes de fomentar e vitalizar a aprendizagem da criança.

Em síntese, considerando a leitura como uma conquista que está muito além da decodificação mecânica das linhas escritas, mas na curiosidade e consequente descoberta desvelada através dela, compreendemos que a vasta descrição em torno das potencialidades extraídas da literatura infantil, como as que expomos nesse trabalho, podem, sobretudo, contribuir para a formação de leitores e consequente aprendizagem significativa da criança.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A Margarida Friorenta**. 24 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2008.

_____. **O Prazer do Texto**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.



_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 3**, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=718&Itemid>. Acesso em: 30 maio 2012.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 maio 2012.

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

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPARETTO, Luís Antonio. **Se ligue em Você**. 13 ed.. São Paulo: Vida e consciência, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História e Histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Literatura Infantil Brasileira**: Histórias e Histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A Bonequinha Preta**. 3 ed. Belo Horizonte: Lê, 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Lisboa: Dom Quixote. 1990.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Indez**. Belo Horizonte: Miguilim, [s.d.].

ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1996.

SILVA, José Ricardo Carvalho da. **Leitura e Produção Textual**. Niterói: Muiraquitá, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.



VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

