



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

VIVIANE SULPINO DA SILVA

**A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO
COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Campina grande – PB
2013

VIVIANE SULPINO DA SILVA

**A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO
COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: **ROSILDA ALVES BEZERRA**

Campina grande, PB
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S5861 Silva, Viviane Sulpino da.
A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula [manuscrito] / Viviane Sulpino da Silva. – 2013.
144 f. : il. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

“Orientação: Profa. Dra. Rosilda Alves Bezerra, Departamento de Letras”.

1. Formação docente. 2. Literatura infantil. 3. Prática pedagógica. 4. Didática. I. Título.

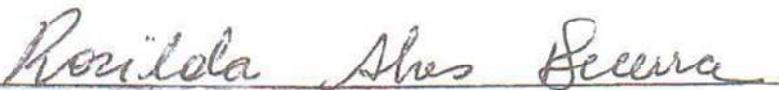
21. ed. CDD 371.12

VIVIANE SULPINO DA SILVA

**A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO
COTIDIANO DA SALA DE AULA**

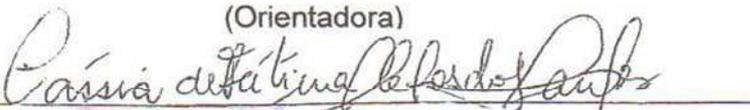
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 20/12/2013



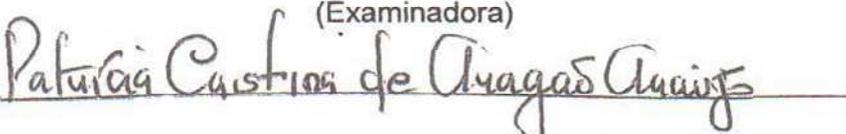
Prof.^a Dr.^a. Rosilda Alves Bezerra – UEPB/PPGLI

(Orientadora)



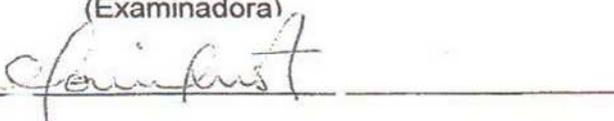
Prof.^a Dr.^a. Cássia de Fátima Matos dos Santos – UERN/PROFLETRAS

(Examinadora)



Prof.^a Dr.^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo – UEPB/PPGFP

(Examinadora)



Prof.^a Dr.^a. Maria Suely da Costa – UEPB/PROFLETRAS

(Suplente)

Dedico este trabalho, com todo o carinho, as minhas filhas Raquel e Elisa; aos meus pais; aos sinceros amigos, que ficaram felizes com a conquista desse sonho, e a todos os colegas docentes que anseiam por dias melhores na Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que oportunizou minha entrada no Mestrado de forma incontestada, capacitou-me para vencer cada etapa e sempre me deu forças para não desistir. É minha rocha firme. A Ele, toda a honra, toda a glória e todo o louvor;

A toda a minha família, em especial, aos meus pais e esposo, que sempre me estimularam a estudar e me incentivaram a concluir esse curso;

À Prof^a. Dra. Rosilda A. Bezerra, que, gentilmente, prontificou-se ao trabalho de orientação e compartilhou comigo sua experiência e conhecimentos, a despeito de suas muitas atribuições e compromissos;

Aos docentes do Mestrado em Formação de Professores da UEPB, curso pioneiro no Brasil, com especial destaque para a Prof^a. Dra. Patrícia C. de Aragão Araújo, pois, com desprendimento e diligência, supervisionou meu estágio docente. Muito obrigada!;

Aos demais colegas do curso, que tornaram as aulas mais agradáveis, produtivas, informativas, pelas discussões edificantes e esclarecedoras, pelo incentivo à produção científica tanto por parte dos colegas de sala de aula quanto dos docentes;

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste trabalho.

RESUMO

Nesta pesquisa, averiguamos a relevância da função estética na literatura infantil para a formação humanística e discutimos sobre as relações entre ensino e escolarização literária. A compreensão da literatura infantil, em seus diversos aspectos e potencialidades, gerou a experiência de que trata este trabalho e propiciou alternativas metodológicas por meio das quais o texto literário possa motivar a escrita do texto de opinião na alfabetização. A partir dos conhecimentos adquiridos na revisão bibliográfica, foram selecionadas algumas obras do acervo literário da escola para vivenciar uma experiência de leitura estética com temáticas representativas da diversidade cultural, na turma do primeiro ano do ensino fundamental. Também objetivamos contribuir para a formação docente e a prática pedagógica ao valorizar a função estética literária, como propiciadora de aprendizagens significativas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, cujo campo de estudo foi uma escola pública do município de Campina Grande – Paraíba – e cujos colaboradores foram os alunos da turma do primeiro ano, os professores alfabetizadores da instituição e a equipe técnica pedagógica. Os registros em diário de campo, os fichamentos de livros relacionados às temáticas, as entrevistas e as produções das crianças foram os principais instrumentos de coleta de dados. A perspectiva de análise desses dados é descritivo-qualitativa, baseada no interacionismo simbólico, em que a experiência humana é mediada pela interpretação, na medida em que o indivíduo interage socialmente com o outro. O método recepcional foi utilizado para realizar as intervenções com o texto literário. O aporte teórico e crítico norteador do estudo baseou-se em Compagnon (2010; 2012), Zilberman (1985; 1986; 1987; 1988; 1989; 2007; 2008;) Jauss (1979, 1994), Saraiva (2001), Soares (2003), Cosson (2006; 2010), Marcuschi (2008) e Ribeiro (2009). A comunicação de opiniões e de ideias a respeito das temáticas representativas da diversidade cultural e física - questões de gênero, obesidade, aparência, preconceito étnico-racial e deficiência física - busca propiciar a interação dialógica entre autor, leitor e texto mediada por discussões coletivas que fomentam a escrita do texto de opinião. Os resultados da análise dos dados evidenciaram que a interação e a mediação entre a obra literária e o leitor podem conduzir as crianças à prospecção, ou seja, à reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas motivadas pela ruptura e pela ampliação do horizonte de expectativas, resultado do trabalho dialógico com a literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura infantil; Estética da Recepção; formação humanística.

ABSTRACT

In this study we sought to determine the relevance of aesthetic function in children's literature, for humanistic education, discussing the relationship between education and literary education. The understanding of children's literature in its various aspects and potentials generated the experience that this work refers, and provided methodological alternatives in which the literary text becomes motivation for the opinion written text in literacy. From the knowledge acquired in the literature review, some works were selected from literary source of the school to experience an aesthetic reading experience with representative themes of cultural diversity in the classroom for the first year of elementary school. Thus, we aim yet to contribute to the teacher training and pedagogical practices to enhance the literary aesthetic function, as a pledge of meaningful learning. This research is organized as qualitative and exploratory. The field of study is a public school in the city of Campina Grande, Paraíba. The collaborators were the students of the first year, the literacy teachers and technical-pedagogic team. The records in a field diary, reports of books related to the themes, interviews and children's productions constitute the main instruments of data collection. The perspective of data analysis is descriptive and qualitative based on symbolic interactionism, in which human experience is mediated by interpretation, in that the individual interacts socially with each other. The receptional method was used to perform interventions with the literary text. The guiding theoretical and critical contribution of this study is based on Compagnon (2010, 2012), Zilberman (1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 2007; 2008;) Jauss (1979, 1994), Saraiva (2001), Soares (2003), Cosson (2006, 2010), Marcuschi (2008) and Ribeiro (2009). The communication of ideas and opinions regarding the representative issues of the cultural and physical diversity, namely gender, obesity, physical appearance, ethnic-racial and disability, seek to foster dialogic interaction between author, reader and mediated text, and collective discussions encourage the writing of the opinion text. The results of data analysis show that the interaction and mediation between the literary work and the reader can lead children to prospecting, namely the recasting of expectations by presenting new perspectives motivated by disruption and expansion of the horizon of expectations, the result of dialogical work with the infant literature.

Keywords: Infant Literature; Aesthetics of Reception; humanistic education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1- LITERATURA INFANTIL: UM ENCANTAMENTO MAIS QUE ESTÉTICO.....	16
1.1. Pra começar a conversa, o que é literatura?.....	17
1.1.1 Como situar a literatura infantil nesse contexto?.....	20
1.1.2 A literatura infantil no Brasil.....	21
1.1.3 A mercantilização no processo de produção literário.....	25
1.1.4 O fazer artístico literário.....	28
1.2 Potencialidades da literatura: formar, informar, divertir.....	32
1.2.1 A literatura e a psique infantil.....	35
1.3 Qualquer livro infantil é literário? A didatização da literatura através do paradidático.....	39
1.3.1 A predominância das obras paradidáticas nas salas de leitura: uma realidade na escola pública pesquisada.....	40
1.4 Assuntos abordados na literatura: entrelaces entre texto e contexto	43
2- USO PEDAGÓGICO DA LITERATURA: COMO ESSA RELAÇÃO ACONTECE?	50
2.1 Conjecturas entre literatura e ensino.....	51
2.1.1 A escolarização da literatura infantil.....	55
2.1.2 O trabalho com literatura em sala de aula no contexto pesquisado.....	59
2.2 A literatura na prática docente: reflexões sobre a aprendizagem infantil	61
2.3 Na variedade de gêneros literários, a singularidade da narrativa de ficção	65
2.4 A prática educacional e o fazer literário na perspectiva humanística.....	70
2.5 A recepção do texto literário: entre a estética e o ensino.....	74
2.5.1 O que há além do horizonte de expectativas entre autor, leitor e texto?....	78
2.5.2 A especificidade da recepção infantil	81
3- LITERATURA E ENSINO: TRILHANDO UM CAMINHO POSSÍVEL.....	85
3.1 Caracterização do campo de estudo.....	85
3.2 Quem são os colaboradores da pesquisa.....	87
3.2.1 Perfil da professora regente: interações para a pesquisa.....	88
3.3 Natureza e tipos de pesquisa.....	90
3.4 Sobre método recepcional.....	92
3.5 Como se estruturou a sequência didática.....	93

3.6 Do debate de ideias à escrita do texto de opinião: a relação entre literatura e escrita na alfabetização.....	96
3.7 Descrição e análise da experiência: um recorte na perspectiva humanística abordando as temáticas de gênero e preconceito racial.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	134

INTRODUÇÃO

A oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Formação de Professores do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) nos proporcionou a experiência de participar dos momentos de reflexões, estudos e debates baseados nas práticas docentes relatadas em sala. A diversidade de questões abordadas no curso, relacionadas às mais diversas áreas e teorias, compõe e colabora para a compreensão dos processos educativos (abordagens sócio históricas, críticas, cognitivistas, interativas) e proporciona relevante aprendizado, ampliado para a compreensão da dinâmica educacional do país e melhoria da atuação profissional.

Tendo em vista efetivar o objetivo primordial do processo de ensino, que é a aprendizagem, buscamos, através do Mestrado, incorporar práticas de pesquisa ao cotidiano escolar, construindo um perfil reflexivo e investigativo do professor. Assumimos a função de pesquisadora na instituição de ensino fundamental da qual fazemos parte, como membro do corpo docente efetivo. Optamos por nos afastar de nossas funções temporariamente, com o intuito de poder refletir melhor e de forma mais objetiva sobre o objeto de estudo em questão: a literatura infantil e as interações em torno desse objeto.

Nossa formação acadêmica inicial (1992) é de nível médio, na modalidade *Normal*. Posteriormente, em nível superior, cursamos Ciências Contábeis (2000) e Pedagogia (2007), ambos na UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). Na pós-graduação, especializamo-nos em Educação Infantil (FIP- Faculdades Integradas de Patos) e, atualmente, cursamos o Mestrado profissional em Formação de Professores da UEPB. Demonstramos interesse na área de literatura infantil, por sermos leitores desde a infância e acreditar no potencial do texto literário para a educação.

As monografias (graduação e especialização) e alguns projetos pedagógicos desenvolvidos no decorrer da carreira docente, como o projeto: *Diversidade é legal e Ética na educação Infantil*, tiveram a literatura como elemento propulsor do trabalho. Para executar a pesquisa nesse Mestrado, seguimos nosso campo de interesse, pesquisando a função estética na literatura e sua potencialidade para a aprendizagem, numa experiência específica relativa às temáticas referentes à formação humanística.

O interesse pelo objeto de estudo em questão justifica-se por ser um recurso pedagógico e estético, que contempla potencialidades formativas nos aspectos humanísticos, sociais, históricos, culturais, artísticos, lúdico e como motivador e facilitador da aprendizagem.

Ao refletir sobre a prática docente com literatura infantil no ambiente pesquisado, observamos que as estratégias utilizadas nas aulas com texto literário são pouco diversificadas metodologicamente e que há a repetição de técnicas e estratégias didáticas no cotidiano escolar. A ilustração da história, o preenchimento de fichas com dados sobre o livro, o trabalho com ortografia e gramática envolvendo palavras ou trechos da história são exemplos de atividades que constam entre as práticas didáticas recorrentes.

O fato de essas atividades serem trabalhadas de forma utilitarista pode ser um indício de desconhecimento do potencial da literatura para gerar um trabalho pedagógico emancipatório, que culmina na formação humanística ou de outras possibilidades. Ao pesquisar o potencial artístico da palavra, seu poder para emancipação dos sujeitos e as diversas funções que comporta, queremos enfatizar, nesta pesquisa, a valorização do trabalho com o texto literário, especificamente o gênero das narrativas ficcionais. Contudo, para que a literatura possa despertar na criança esse potencial, a qualidade da mediação entre autor, leitor e texto é fundamental.

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de "conhecimento do mundo e do ser", como sugere Antônio Candido, o que representa um aceso á circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor (ZILBERMAN, 1985, p. 25).

A busca por textos literários que propiciassem essa função formadora e a metodologia adequada para o desenvolvimento desse objetivo nos motivou.

Observarmos as novas aquisições para o acervo literário da escola pública municipal, onde atuamos como docente e nos deparamos com livros que mais pareciam brinquedos (com som, adereços etc.). Isso nos chamou a atenção, mas, ao ler as histórias, percebemos que algumas delas apresentavam textos sem clímax, narrativas com estruturas incompletas. As obras literárias que compõem parte desse

acervo foram adquiridas com os recursos do PDE¹ 2010 (Plano de Desenvolvimento da Escola).

Propusemo-nos a investigar as relações entre literatura e ensino e a encontrar parâmetros de julgamento para analisar as obras do acervo. Na busca desses critérios, pesquisamos as potencialidades da literatura, sua função e como ocorre a aprendizagem através do texto literário. Investigamos a importância do aspecto estético com esse intento. Além de selecionar essas obras, interagimos com os profissionais que atuam nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental (antiga turma da alfabetização), ao elaborar uma proposta intervencionista, com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade no trabalho com literatura infantil.

A referida pesquisa ocorreu numa escola pública municipal da cidade de Campina Grande, PB. Nesta pesquisa, objetivamos compreender a literatura infantil em seus diversos aspectos e potencialidades, verificando alternativas por meio das quais o texto literário seja motivador da escrita do texto de opinião na alfabetização. Ao abordar temáticas que representam a diversidade cultural como propulsora do debate, provocamos a externalização das opiniões infantis através das discussões orais e escritas dessas ideias.

Ao executar a pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, pretendemos responder à seguinte questão: Como fomentar o letramento literário, nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, possibilitando a aprendizagem de questões relevantes do contexto social, propiciadas pela discussão e pela ampliação do horizonte de expectativas infantis através da leitura literária?

Pretendemos, ainda, ampliar as ações do Projeto *Ler: prazer e saber*², executado, em parte, nas escolas públicas municipais, inclusive na escola campo de estudo desta pesquisa. Esse projeto objetiva proporcionar às crianças o contato com a leitura literária, baseado na audição de histórias. O projeto se constitui numa estratégia metodológica para a formação de leitores, visando observar, na literatura

¹ O PDE é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorarem sua gestão, através do repasse de verbas federais, visando apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento (MEC- Ministério da Educação e Cultura).

² Projeto financiado pelo Instituto Camargo Correia, através de parcerias com a empresa Alpargatas, que visa desenvolver o prazer da leitura literária. Esse projeto foi executado ao longo de dois anos (2010-2012) em seis municípios do estado da Paraíba, inclusive em Campina Grande.

infantil, seu foco. Porém a proposta limita-se à modalidade oral do texto. Propomos ampliar o foco do trabalho para atividades além da audição das histórias. Conforme as orientações de Cosson (2006, p.29):

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante.

A exemplo de Cosson (2006), Aguiar (2003), Faria (2008), Saraiva (2001) e tantos outros autores que propuseram a concretização de propostas relativas à literatura e ao ensino, objetivamos construir uma proposta metodológica com o texto literário e ampliar o horizonte de expectativas das crianças. Propiciar a compreensão e a interpretação desse texto, discursos e conflitos vislumbrados nas histórias.

As oficinas propostas efetivaram-se através de sequências didáticas que contemplaram etapas sistemáticas em todos os textos lidos para as crianças. Adiantamos que, pela especificidade da turma recém-alfabetizada, e ainda atrelada ao processo de decodificação, optamos pela leitura da história como principal veículo para o compartilhamento dos textos literários. Assim, o professor passa a ser mediador da leitura, com o intuito de que o esforço despendido nesse ato não prejudicasse a compreensão do discurso literário veiculado.

Segundo Baldi (2009), o planejamento, a busca de continuidade e a sistematização do trabalho com a literatura, desde a seleção criteriosa dos textos até a elaboração e a organização sequencial das diferentes atividades de exploração e questionamentos, são fundamentais. Nesse sentido, seu argumento coaduna-se com o pensamento de Cosson (2006, p.17), que expõe a seguinte afirmação:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização.

Na busca dessa mudança metodológica do trabalho com literatura infantil foi que propusemos a interação mais densa com o texto literário. Elencamos as temáticas relacionadas à diversidade cultural para motivar as discussões e explorar o potencial desse texto para a formação humanística e conceitual dos indivíduos.

Queremos esclarecer, ainda, que fizemos um recorte, a título de exemplificação para este trabalho, das temáticas de cunho humanístico abordadas na intervenção. Selecionamos as temáticas que abordam a questão de *gênero* e *preconceito étnico-racial* para detalhar suas sequências, assim como procedimento para análises.

A opção por textos literários, que veiculam temas sociais, constituidores e fortalecedores de identidades, justifica-se pela busca em fomentar o respeito às diferenças. Também é objetivo desta pesquisa problematizar essas temáticas, e o diálogo na roda de leitura é a estratégia metodológica mais utilizada. Atualmente, circula na sociedade o desejo de disseminar valores em busca da igualdade de direitos, do não ao preconceito e sim ao respeito, às diferenças e a aceitação das identidades diversas que constituem a sociedade.

A literatura pode (de) formar o ser, inculcando ideologias que reforçam preconceitos e provocam discriminações através dos discursos por ela veiculados. No entanto, ao trabalhar na perspectiva de que a literatura favorece a aprendizagem por meio do componente estético, investimos no trabalho com obras literárias que propiciam a formação e a emancipação do ser, em prol da construção de uma sociedade mais democrática e menos discriminatória.

O componente estético inerente à literatura de qualidade é abordado neste trabalho na perspectiva de propiciar e facilitar a aprendizagem através dos sentidos, da identificação com o texto. Ou seja, não é objetivo nosso trabalhar os elementos estruturais e composicionais da narrativa, a forma.

Por sua natureza subjetiva, humanizadora e polissêmica, a literatura aborda com sucesso temáticas consideradas polêmicas, tornando-se compreensíveis para crianças de diversas faixas etárias. Abramovich (1991, p.100) concorda com a possibilidade de qualquer assunto poder ser tratado através da literatura e considera a influência contextual ao afirmar:

Depende também do desenvolvimento do mundo, das contradições que a criança vive e encontra á frente, se se envolve com elas ou apenas observa os fatos, e para isso é preciso estar atento e poroso a tudo o que acontece... há temas datados, que pela própria evolução dos costumes deixaram de ser polêmicos pois, de um jeito ou de outro, a civilização os integrou... há outros que estão surgindo devagarinho, há outros efervescentes, sobre os quais o momento de falar urge e se impõe.

Para realizar as atividades com as crianças, escolhemos o gênero literário narrativas ficcionais ou literárias, por ser esse o gênero de maior número em nossa

escola e pelas propriedades literárias que atuam como referência de interesse e encantamento do leitor infantil.

A respeito das narrativas de ficção, Faria (2008) considera que, tradicionais ou modernas, as narrativas podem modificar o estado inicial do leitor. Essa modificação do estado inicial que pretendemos provocar na criança deverá fomentar a ressignificação dos sentidos apreendidos na história. A recepção dos textos literários e a forma como os discursos impactam as crianças são analisados a partir da perspectiva teórica da *Estética da Recepção* de Hans Robert Jauss (1994).

Jauss assevera que, entre a obra e o leitor, estabelece-se uma relação dialógica. Essa relação não é fixa, já que, de um lado, as leituras diferem a cada época, de outro, o leitor interage com a obra a partir de suas interações anteriores. O leitor carrega consigo uma experiência cultural de que não pode abrir mão e interfere na recepção de uma criação literária particular. Em sua obra, Jauss (1994) enfatiza a importância da ação do leitor, pois dele depende a concretização do projeto de emancipação que justifica a existência das criações literárias.

Organizamos a dissertação em três capítulos estruturados do seguinte modo: no primeiro capítulo, de natureza teórica, intitulado **Literatura infantil: um encantamento mais que estético**, iniciamos o estudo com a discussão sobre o que é literatura, como a literatura infantil se situa nesse percurso histórico, especificamente a literatura infantil no Brasil e sua mercantilização. Abordamos as funções atribuídas à literatura e refletimos sobre o componente estético, tanto no aspecto que compõe o texto em sua literariedade quanto no aspecto gráfico da obra.

Fizemos a distinção entre a natureza conceitual do livro de literatura infantil e o paradidático, refletimos sobre o uso da literatura infantil como meio de transmissão ideológica contrastando com a formação humanística e a problemática que envolve a autonomia da literatura em relação ao contexto.

No segundo capítulo, **Uso pedagógico da literatura: como essa relação acontece?**, também de natureza conceitual, discutimos a relação entre literatura e ensino, a forma de escolarização dessa literatura e a ocorrência da aprendizagem através do texto literário. Abordamos a especificidade da relação entre literatura e alfabetização, justificamos a escolha do gênero literário a ser trabalhado na efetivação da sequência didática, a opção por selecionar temáticas que propiciam a

formação humanística, enfatizando a importância de se problematizar a diversidade cultural em sala de aula.

No terceiro e último capítulo, **Literatura e ensino: trilhando um caminho possível**, delimitamos o percurso metodológico da pesquisa, apresentamos o gênero textual utilizado pelas crianças para expor suas ideias e descrevemos, refletimos e analisamos a experiência. A sequência didática efetivada para a realização da intervenção, as observações, relatos, documentos e demais dados coletados foram analisados à luz das teorias descritas nos capítulos anteriores.

Por fim, tecemos nossas considerações finais e refletimos sobre os objetivos propostos, os resultados encontrados e as impressões sobre a experiência. Seguem as referências e os apêndices.

1- LITERATURA INFANTIL: UM ENCANTAMENTO MAIS QUE ESTÉTICO



LITERATURA INFANTIL: UM ENCANTAMENTO MAIS QUE ESTÉTICO

Neste capítulo inicial, abordamos a discussão sobre o conceito de literatura e sua relação com os elementos que compõem o texto literário. Problematizamos a literatura infantil nesse contexto, inclusive situando-a no Brasil e relacionando-a ao seu processo de mercantilização, devido à influência do mercado editorial na aquisição dos livros infantis pelas equipes escolares. Pesquisamos as potencialidades da literatura para a aprendizagem e a formação nos mais diversos aspectos, enfatizando a função estética para a formação humana. Discutimos as diferenças entre obras de literatura infantil e as obras paradidáticas, por perceber que os docentes da escola campo de pesquisa confundem sua natureza conceitual e o que possibilitam. Tecemos considerações sobre as relações entre o texto e o contexto que compõem as obras literárias, trazendo à tona a discussão em torno da polêmica: do que trata a literatura?

1.1 Pra começar a conversa, o que é literatura?

Antes de pensar sobre literatura infantil, convém refletir um pouco sobre o termo literatura. Afinal, qual o significado dessa palavra comumente usada, principalmente nos meios educativos? Descobrimos, através deste estudo, que a definição de literatura não é tão simples como pensávamos. Recorrendo ao senso comum na escola, muitos de nós profissionais da educação conceituaríamos literatura como uma disciplina escolar, o estudo de obras canônicas, como o trabalho com o livro infantil em sala de aula, a bibliografia existente sobre qualquer assunto, enfim, a depender do contexto sócio-histórico cultural de que façamos parte, as definições podem ser variadas. Estamos certos? Errados? Em parte.

De acordo com Compagnon (2010), o conflito entre teoria e senso comum para explicar o que é literatura se baseia em analisar os elementos inerentes às obras literárias, a saber: o autor, um livro, um leitor, uma língua e um referente. Outros elementos também são importantes para se compreender essa categoria, mas, necessariamente, não estão no mesmo nível: a história e a crítica literárias.

A teoria da literatura é uma lição de relativismo, não de pluralismo: em outras palavras, várias respostas são possíveis, não compossíveis; aceitáveis, não compatíveis; ao invés de se somarem numa visão total e mais completa, elas se excluem mutuamente,

porque não chamam de literatura, não qualificam como literária a mesma coisa; não visam a diferentes aspectos do mesmo objeto, mas a diferentes objetos. Antigo ou moderno, sincrônico ou diacrônico, intrínseco ou extrínseco: não é possível tudo ao mesmo tempo. Na pesquisa literária, “mais é menos”, motivo pelo qual devemos escolher (COMPAGNON, 2010, p. 26).

Que teoria seguir, então, para definir literatura? A resposta ao que é literatura continua não sendo tão simples, pois há que se considerar ainda a esse respeito a intenção, a realidade, a recepção e o valor. Todos esses elementos, de acordo com o ponto de vista de quem os analisa, interferem na construção do conceito de literatura. É preciso considerar um conjunto de circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo.

Segundo Compagnon, numa acepção mais ampla, já foi considerada literatura o acervo de livros de uma biblioteca contendo o estudo de toda a cultura. Ainda hoje, por exemplo, quando se estuda algum assunto, considera-se o que a “literatura” traz sobre a área. A acepção original da palavra em latim significa “*litteris*” (letra), que também quer dizer “*escritos, cartas*” e parece referir-se, primordialmente, à palavra escrita ou impressa. De acordo com Lima (2013), em latim, *literatura* significa uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem e se relaciona com as artes da gramática, da retórica e da poética. O conjunto da produção intelectual escrita, de obras literárias ou sobre um dado assunto acadêmico, ao que chamamos bibliografia, compõe algumas acepções do termo Literatura. As boas letras e uma variedade da arte - a arte literária - também são conhecidas como literatura.

Cosson (2006, p.47) define a literatura como uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste, fundamentalmente, em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica, e a aprendizagem por meio da literatura. Nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (1997, p.37) afirmam que “a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. [...] sua relação com o real é indireta”.

Neste trabalho, apresentamos a definição que melhor explicita e se aproxima da intencionalidade desta pesquisa e com o tipo de literatura que iremos trabalhar. De acordo com Compagnon, a literatura é imitação ou representação (*mimésis*³) de ações humanas pela linguagem; “arte verbal”, linguagem literária motivada (e não arbitrária), autorreferencial (e não utilitária) autotélica (não linear), a literatura, ou a arte em geral, renova a sensibilidade linguística dos leitores através de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas da sua percepção. É uma realidade complexa, heterogênea, mutável.

A literatura, ou estudo literário, está sempre imprensada entre duas abordagens irreduzíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística -o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem- (COMPAGNON, 2010, p. 30).

Na formação do conceito de literatura, consideram-se diferentes pontos de vista: **extensão** (se considerada de forma ampla ou restrita), **compreensão, função** (para que serve a literatura?), **forma** (do conteúdo, como se apresenta, constitui-se?) e da **expressão** (que linguagem se usa para fazer literatura? dramática, narrativa, teatral). Gouveia (2011) também destaca a especificidade da linguagem literária que é própria, que pode ter intercâmbio com todas as demais linguagens (jurídica, comercial, filosófica, científica, religiosa, jornalística), mas não se resume a nenhuma. Tem uma coerência interna lógica e apresenta surpresas.

Para Zilberman (1988), a literatura representa a cultura e produz significante que se relaciona com outros objetos culturais. Como forma de comunicação, o texto literário tem características que o diferenciam desses objetos culturais: o uso não utilitário da linguagem, não se refere diretamente ao contexto, tem autonomia de significação, estabelece uma relação conotativa com o contexto, através da composição estruturante dos seus elementos, e é polissêmica.

Como pesquisadores, encontramos, na teoria, as definições de literatura descritas acima para fundamentar e complementar nossos estudos. Como usuários da língua, a literatura é para nós fonte de lazer, fruição, novidade, felicidade, gosto e aprendizagem.

³ ARISTOTE. Poétique. Trad. Magnien, M. Paris: [s.n.], 1990. (Col. Le Livre de Poche).

1.1.1 Como situar a literatura infantil nesse contexto?

Será que a literatura infantil é uma analogia da literatura, mas com público diferenciado? Por que infantil? Cadermatori (2006) problematiza o adjetivo “infantil” atribuído a essa modalidade literária, designando-a quando ele determina o público a que se destina, subentendendo-se que exista um destinatário específico para onde se direcionam temas, pontos de vista, o tipo de linguagem, sugerindo que a priori já se sabe o que agrada a tal público. A autora comenta o lugar de dependência da criança no mundo social e a relação assimétrica entre o produtor e o receptor das obras infantis, o qual é um adulto.

A modalidade da literatura dita infantil também não é tão simples de designar. Estudiosos e críticos literários questionam esse gênero e lhe atribuem uma existência duvidosa. Azevedo (2007) pondera sobre a essência da arte de encantar os espíritos e diz que, apesar de se classificarem música, pintura e outros produtos e modalidades artísticas como infantis, elas podem agradar a todas as idades, e o contrário também acontece. A ressalva feita por esse autor é apenas sobre a linguagem a ser utilizada e os cuidados com a forma e o conteúdo. Ele enfatiza que a distinção preconceituosa se desfaz.

Zilberman (1987), Lajolo e Zilberman (2007), Cadermatori (2006) e Aguiar (2004), ao conceituarem literatura infantil, elencam pontos comuns e concordam que essa modalidade da literatura é “arte verbal”, arte com as palavras, é polissêmica, tem autonomia de significação, é uma leitura que não é óbvia, é emancipatória, deleitosa, pode não ter relação direta com o contexto, o uso da linguagem não é utilitário, não precisa “ensinar nada” ou pode ensinar muita coisa. Como vimos, o conceito de literatura infantil é semelhante ao da arte literária, por isso o conflito em categorizá-la.

A literatura infantil surgiu no Séc. VXIII, na Europa, paralelo a acontecimentos sociais importantes, como o surgimento da burguesia e a consolidação do conceito de família. A escola tinha a função de formar a nova classe social emergente (os burgueses) e a necessidade de instrumentos que transmitissem essa nova ideologia social. A infância tornou-se o centro das atenções, e as crianças precisavam ser moldadas, educadas para compor e ocupar funções e papéis a elas designados pela nova ordem social. Nesse contexto, a literatura serviu como instrumento importante

de transmissão de regras e valores morais para as crianças, e seu uso era pedagogizante, utilitário. “Os primórdios da literatura infantil são marcados pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes e de sedimentar uma ideologia” (AGUIAR, 2004, p.24).

Autores importantes na consagração da literatura infantil, como Charles Perrault (Séc. XVIII), Daniel Defoe (1719; 1726), Irmãos Grim (1812), Hans Christian Andersen (1833), Lewis Carrow, Júlio Verner (1863) e outros que publicaram nesses séculos atribuíram às obras elementos que atraíram cada vez mais o leitor mirim. Essas obras se tornaram relevantes, passaram a ser estudadas e foram adquirindo autonomia para se libertar das exigências externas, fixando-se por adquirir permanência histórica e a predileção do leitor criança.

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra e, frequentemente, até supera — essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 19).

Apesar de limitada por vários fatores, a literatura infantil alcança espaço próprio e inalienável devido às qualidades artísticas de suas obras, com textos criativos, inovadores, e se eleva ao setor geral das artes literárias.

1.1.2 A literatura infantil no Brasil

Lajolo e Zilberman (2007) traçam o percurso da literatura infantil brasileira dentro do contexto político e histórico da época, que influenciava as produções literárias infantis. No final do Século XIX, a literatura infantil começa a transitar por terras brasileiras, difundindo a mesma concepção que lhe dera origem e contextualizando-a no panorama da literatura universal.

No início, importaram-se os textos tradicionais e, com eles, o mesmo caráter didático e redutor decorrente da associação da literatura com os valores de um grupo social hegemônico. Uma retrospectiva voltada para o surgimento do gênero no Brasil permite estabelecer quatro fases, cada uma delas limitada pelas concepções ideológicas que se evidenciaram nas produções mais conhecidas.

A fase inicial ocorreu no final do Século XIX e início do Século XX. Delinearam-se, nesse momento, as primeiras tentativas para formar um público leitor infantil que registrava o caráter norteador das leituras surgidas no Velho Mundo e percebido já no título de uma das primeiras obras dirigidas às crianças: *Leitura para meninos*, lançado em 1818, de José Saturnino da Costa Pereira. A obra continha uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. O compromisso pedagogizante, que marca a produção dessa época, revela a posição assumida pelos intelectuais, preocupados, nesse momento histórico, com um projeto: a modernização do país. Permeável às solicitações da sociedade, a literatura infantil integrou-se aos esforços de instalação da cultura nacional vinculada à escola e à valorização do nacionalismo.

Também circulavam traduções e adaptações de obras estrangeiras⁴ para crianças. Tais obras, originalmente, eram destinadas ao público europeu infantil. As traduções e adaptações apresentavam problemas, devido não só ao distanciamento linguístico entre o português em que esses textos eram expressos ao falar típico dos brasileiros, mas também quanto à representação de mundo, redundando em problemas de identidade cultural.

A segunda fase abrange o período de 1920-1945, época de efervescência política, intelectual e artística. Esse momento sociocultural atingiu, obviamente, a educação. Denunciou-se a triste realidade nacional: um sistema escolar elementar fragilizado e, como consequência, altos índices de analfabetismo. A criação da Escola Nova motivou uma série de reformas culturais, como a criação de jornais e de revistas.

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi um marco inicial da revolução nas letras brasileiras. Paralelamente aumentaram o número de obras disponíveis para o público infantil, o volume das edições a ele dirigido e o interesse das editoras por essa fatia do mercado editorial. O percurso da literatura infantil foi marcado pelo momento histórico cultural, especialmente pelas produções de Monteiro Lobato

⁴ Contos seletos das mil e uma noites (1882), Robinson Crusóé (1885), Viagens de Gulliver (1888), As aventuras do celeberrimo Barão de Munchausen (1891), Contos para filhos e netos (1894) e D. Quixote de la Mancha (1901). Consideram-se ainda os textos de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Andersen: Contos da Carochinha (1894), Histórias da Avozinha (1896) e Histórias da baratinha (1896) são alguns exemplos dessas obras.

(1921), considerado um dos principais expoentes e criador do gênero literário no Brasil. Silva (2009) afirma que esse escritor singular construiu um legado que influenciou gerações de escritores.

A criação literária do autor paulista dirigida às crianças centrou-se no receptor e, nessa trajetória, seguia os passos da elite artística, que buscava identidade nacional no tipo e na linguagem utilizada na produção literária. Adaptaram-se os clássicos, e o folclore constituiu fonte preciosa para revelar um mundo bem brasileiro nos textos infantis.

Mesmo com as inovações, observa-se, em algumas obras, a permanência do caráter pedagógico, especialmente naquelas que aproveitavam temas históricos⁵. Monteiro Lobato acreditava que a mudança de mentalidade das novas gerações possibilitaria o avanço rumo ao tão desejado alinhamento do Brasil com os países desenvolvidos. Muito se tem a dizer a respeito de Monteiro Lobato, criador de personagens célebres como a boneca Emília, Dona Benta, Tia Nastácia, o Visconde de Sabugosa e tantos outros. Mais tarde, a obra de Lobato foi transformada em seriado de TV, intitulado Sítio do Pica Pau Amarelo, e, ainda hoje, é reeditada e se incluem nos enredos mudanças culturais de cada época.

A respeito do escritor, ainda é importante afirmar que, “assumindo a responsabilidade da denúncia, formulando uma audaciosa advertência, Monteiro Lobato estabelece uma ligação entre a literatura e as questões sociais” (CADERMATORI, 2006, p. 47). O legado artístico literário deixado por Monteiro Lobato e sua importância para a literatura infantil são temas vastos, e devido aos limites deste trabalho, não poderemos nos estender mais no assunto.

Em termos de produção literária para crianças, segundo Lajolo e Zilberman (2007), nessas décadas, os autores tinham em vista um projeto que se coadunava com o espírito norteador do regime autoritário próprio do momento. Para tanto, privilegiaram o espaço rural como cenário para as ações de seus enredos, criaram elenco de personagens infantis que pudessem transitar de um livro a outro, adaptaram clássicos, inseriram material folclórico e aproveitaram os feitos e as

⁵ Aventuras de Hans Staden-1927 (visão dos estrangeiros e a cultura indígena no Brasil); A chave do tamanho -1942 (a segunda guerra mundial); O poço do Visconde – 1937 (a exploração do petróleo brasileiro).

figuras da História do Brasil. Os acontecimentos políticos influenciavam a forma como os escritores de literatura infantil compunham suas obras.

A terceira fase da literatura infantil brasileira ocorreu no período das décadas de 50 e 60. Um dos acontecimentos políticos mais importantes nesse momento foi a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, retomando as linhas nacionalista e intervencionista, e o crescimento da produção industrial assentando-se sobre o capital estrangeiro. Em 1964, o golpe militar atinge duramente a educação e foi impiedoso com a cultura brasileira, promovendo eventos de censura e de tortura dos intelectuais brasileiros, canais de comunicação de massa, na ânsia de dominar as manifestações que fossem contra o regime totalitário. Nesse ínterim, a cultura erudita crescia, e as elites eram beneficiadas por produções de cinema, teatro e bienais artísticas. Tanto na área infantil quanto na adulta visava-se o público dos estratos mais elevados da sociedade.

A literatura infantil, nesse período em que o país se encaminhava para um projeto industrial de relevância, assumiu caráter conservador. A agricultura (o ambiente rural e o café), a supremacia da vida urbana pela rural, a Amazônia, o passado histórico (a história dos bandeirantes e os vultos da História do Brasil) foram alguns temas abordados nas produções literárias desse período.

A quarta fase, compreendida entre as décadas de 70 e 80, foi uma época de transformações aceleradas para nossa história. Crises econômicas, conquista do voto direto, acordos com órgãos internacionais que influenciaram a educação (nesse período, excluíram as disciplinas humanísticas do currículo em detrimento das tecnológicas). Em termos de produção de literatura para crianças, a década de 70 registrou um expressivo aumento de autores e de títulos à disposição do público.

Abrandou-se o caráter didático-pedagógico que historicamente comprometia a produção literária infantil. A linguagem reencontrou as sendas inovadoras abertas pelo Modernismo de 1922 e por Monteiro Lobato. Distanciando-se do padrão formal culto, privilegiou-se o coloquialismo marcante da oralidade e registrou-se a presença de gírias, dialetos e *falares regionais*.

A narrativa infantil dessas duas décadas produziu obras diversificadas, modernos contos de fadas e de ficção científica e narrativas de cunho social e policial. Discutiram-se as fontes e o contexto dos valores que tradicionalmente caracterizaram as histórias infantis. Na poesia, mereceu destaque a qualidade da

produção. Rompeu-se com a poética tradicional que valorizava os padrões parnasianos e que tomava o poema como transmissor de normas de comportamento.

O percurso da literatura infantil brasileira revela aos pesquisadores uma série de percalços ao longo da trajetória empreendida. Segundo Coelho (2000), pode-se dizer que, hoje, todas as tendências temáticas e estilísticas se impõem com igual força na produção literária para crianças, jovens e adultos. Cinco linhas básicas que se desdobram em outras compõem de modo geral as produções literárias contemporâneas: a linha do realismo cotidiano, do maravilhoso, do enigma ou intriga policial, da narrativa por imagens e dos jogos linguísticos.

1.1.3 A mercantilização no processo de produção literária

A abordagem da questão mercadológica editorial é uma opção oportuna para discussão nesse espaço, por percebermos que, na escola municipal, campo de estudo de nossa pesquisa, há uma forte influência desse mercado editorial na escolha de obras ditas literárias. Ao adquirir parte do acervo de livros infantis baseados em escolhas (ao nosso olhar) pouco criteriosas, os profissionais da equipe técnica pedagógica foram fortemente influenciados pela aparência externa e estética dos materiais.

A indústria gráfica cresceu nesses últimos anos para atender à demanda da sociedade, que passa a valorizar, cada vez mais, a leitura como instrumento importante para a inserção no mundo letrado. Infelizmente, as empresas editoriais atendem às exigências do mercado e de marketing onde consumir sem, necessariamente, observar a qualidade influencia a aquisição de obras ditas de literatura, mas sem se constituir uma obra literária. O interesse das editoras e das indústrias gráficas pela produção do livro infantil foi considerada positiva em alguns momentos, e em outros, preocupante. Motivada por demandas diferentes, o objetivo principal era o lucro.

Para Silva (2009), a associação da leitura, inclusive a literária, à vida escolar desencadeou a intensa produção editorial que vemos na literatura infantil e juvenil e transformou essa fatia editorial num lucrativo negócio. Com o mercado escolar garantindo o consumo, criou-se uma saudável competitividade entre as editoras,

estimulando a crescente sofisticação em termos de qualidade do livro. Contrária a essa posição, Lajolo (1982) considera a produção de obras literárias por encomenda um fato que empobrece e torna as obras medíocres por causa da intenção em dado momento histórico. Ter a missão cívica ou elevar vultos à história já foi objetivo da produção literária para consumo escolar.

Outrossim, tivemos que recorrer ao acervo da sala de leitura em busca de obras literárias, por encontrar no acervo alvo de nossas observações a maioria de livros paradidáticos, leituras quase prescritivas e que não eram adequadas aos nossos propósitos. Chiaretto (2007) critica a ênfase das editoras ao texto literário com objetivos puramente comerciais regidos pela lógica onipotente do mercado. E os professores e demais agentes envolvidos nos processos educacionais que promovem o trabalho com literatura nas escolas tornam-se reféns desse comércio. Muitas vezes,

os professores, destituídos de uma bagagem de referências que os capacitem a emitir juízos críticos, submetem-se ao modismo dos temas e adotam obras elaboradas por encomenda de editoras, concebidas a partir de fórmulas estereotipadas, graficamente atraentes (SARAIVA, 2001, p.25).

A aquisição dos livros de literatura sem reflexão penetra os muros das escolas e insere-nos nas bibliotecas e salas de aula influenciando a qualidade do trabalho pedagógico. A entrevista realizada com a equipe técnica da escola onde a pesquisa foi realizada evidenciou a influência externa na compra dos livros de literatura. Representantes de editoras, distribuidoras, a observação de catálogos e, em menor número, sugestões de outros profissionais foram relevantes para a compra dos livros. Profissionais dessa equipe afirmaram que, depois de efetuadas as compras e lidas as obras, constataram que algumas delas “*possuíam textos ruins, sem clímax, sem graça*”, evidenciando-se que o marketing feito para efetuar a venda foi mais importante do que a análise criteriosa da obra.

Na entrevista, foi citada a não praticidade no manuseio de alguns livros pelas crianças, pois eram livros caros, com adereços sensíveis e se estragariam rapidamente. Uma das motivações para executar esta pesquisa consta justamente na apresentação dos livros para os professores como uma novidade (e não deixou de ser, pois eram lindos), mas, ao manuseá-los, percebemos, nas narrativas de algumas obras, a falta de elementos que tornavam as histórias encantadoras, atraentes, que despertavam a imaginação e a vontade de ler.

Depois de executar a pesquisa, constatamos que a lacuna observada nas obras era a ausência do componente estético, do encantamento da arte que se manifesta nas narrativas ficcionais, da literariedade. Lançam-se novidades na área de literatura infantil, mas apenas com fins comerciais, e a qualidade estética é relegada a segundo plano.

Um livro dirigido à criança é um produto do mercado, criado, escrito, ilustrado, produzido e editado por um adulto. Quem leva o livro a criança é também um adulto. Isso faz com que a nossa responsabilidade como educadores seja grande. São os educadores que facilitam o acesso da criança aos livros e a aproxima da literatura (PARREIRAS, 2009, p.26).

Infelizmente, por causa da formação acadêmica deficitária, em especial, a falta de disciplinas referentes à literatura infantil, nos Cursos de Pedagogia mais antigos, apresentamos dificuldade em selecionar obras literárias de qualidade. Outros fatores podem influenciar nessa escolha (tempo, não apreciar leitura literária, falta de conhecimento etc.) Deixamo-nos influenciar pela aparência das obras e pelos novos recursos utilizados como sons, adereços e acessórios que fazem os livros parecerem mais uns brinquedos do que propriamente livros. Além do crescimento e da modernização da indústria gráfica, outros fatores influenciam a ampliação desse segmento do mercado editorial.

A crescente importância da leitura como meio de emancipação sociopolítica, os programas do governo em prol da leitura e da democratização do livro e a aproximação cada vez mais iminente entre ensino básico e academia são fatores que influenciam o mercado editorial do livro infantil a produzir em maior quantidade, mas, nem sempre, com a devida qualidade. “À medida que cresce o movimento educacional em torno do livro para criança, esse, que é produzido para o mercado, e dele recebe cerceamentos ou incentivos, responde em proporção à demanda” (CADERMATORI, 2006, p.17).

Há que se encontrar um equilíbrio nessa produção moderna e tecnológica onde esses recursos sejam usados em prol da qualidade, e não, da quantidade. Onde haja espaço para o *novo* e o dito *antigo*, uma alternativa de convivência democrática e interativa entre gerações que tanto podem contribuir para a contemporaneidade.

Não há embaraços em se afirmar: a literatura que oculta seu sentido de formação estética, ética e política com base em um discurso modernizador arruína mundos outros e outras idas, anula a dúvida, a

curiosidade e a perturbação em busca de um saber, em suma, danifica uma experiência estética e cognitiva capaz de transformar e enriquecer tanto a realidade pessoal do sujeito-leitor quanto sua realidade social e histórica (CHIARETTO, 2007, p. 241).

Felizmente, a despeito da tendência do mercado, a contracorrente em prol de uma literatura representativa da arte resiste e se evidencia nas excelentes obras encontradas nas prateleiras de livrarias, nas críticas e nos catálogos comprometidos com a qualidade literária, nas salas de leitura das escolas que objetivam a formação integral do cidadão. Os escritores vanguardistas, as inúmeras obras didáticas, acadêmicas, que trazem análises de obras evidentemente literárias, indicações e escolhas de livros de qualidade para comporem os acervos das bibliotecas públicas, também representam a arte literária. O mercado abre espaço para todos os gostos (e desgostos) literários, basta ser criterioso para efetuar escolhas adequadas.

1.1.4 O fazer artístico literário

Mesmo sem trabalhar diretamente com o componente curricular de Educação Artística, descobrimos, em dado momento do fazer docente, que trabalhamos com arte. Mas, que tipo de arte circula na escola? Comumente conhecida nos meios escolares são as artes visuais, plásticas, cênicas, musicais etc. Esses conhecimentos artísticos interagem com as demais disciplinas, suavizando sua porção racional, tornando-os apreensíveis, pois a arte apela para a emoção, elemento importante que propicia a aprendizagem através do estético. O que faz da literatura um objeto artístico? Ela

pode ser entendida como uma expressão artística, a arte das palavras; como manifestação de sentimentos, sensações, impressões e como a expressão lírica de um artista da palavra. Ela provoca deleite e traz um trabalho poético com as palavras, traz metamorfose e figuras de linguagem.[...] A literatura é objeto simbólico, possibilitador de subjetivação para a criança e o adulto como instrumento de criação de sentidos (PARREIRAS, 2009, p. 47).

A estreita relação entre a literatura e a estética é uma complexa, mas inerente à ideia de literatura que trazemos aqui. Uma conceituação do estético na literatura pode ser vista como “o mecanismo usado pelo artista para lapidar a palavra como faz o escultor, a um bloco de pedra, com o objetivo de transformá-la numa joia e proporcionar o efeito emocional, uma sensação de prazer e emoção no receptor”

(LIMA, 2009, p.1). Que leitor não se encanta com as vitrines das livrarias recheadas de novidades coloridas, atraentes em suas formas, cores e variados autores? Essa vontade e esse prazer de ler literatura vêm do gosto proporcionado pela estética e pela emoção, resultado da arte.

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional; esse universo, contudo, se alimenta da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor (...) Por isso a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas mostra-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de **formas e expressões inusitadas** (ZILBERMAN, 2008a, p.23, **grifo nosso**).

Estética e literatura integram o universo educacional como uma forma de expressão dos sentimentos, como meio de manifestação de uma variedade de impressões, mas, sobretudo, é uma fonte inesgotável de prazer. “A literatura é uma das formas mais pulsantes de manifestação da estética” (PEDREIRA, 2012, p.1).

Compagnon (2012), estudioso da literatura, ao dissertar sobre seu objeto de estudo no *Collège de France*, diz que a literatura nos ensina mais sobre a vida do que longos tratados científicos. Ela responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo, detendo um poder moral. Sobre as potencialidades artísticas da literatura, o autor cita quatro, considerados mais contundentes: inicialmente, a literatura, entendida como ficção, propicia ao homem a aprendizagem do seu entorno. Ela deleita e instrui, tendo como resultado da representação das paixões a melhora da vida privada e pública. Compagnon relata que a experiência e o exemplo guiam a conduta melhor do que as regras. O concreto substitui o abstrato, e o exemplo, experiência para inspirar as máximas gerais.

Em segundo lugar, a literatura liberta o indivíduo das autoridades. A literatura é de oposição e tem o poder de contestar a submissão ao poder. E como é, ao mesmo tempo, sintoma e solução do mal-estar na civilização, dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana. Por terceiro turno, a literatura lida com a linguagem como nenhuma outra ciência. Ela recorre à língua comum, mas faz dela uma língua particular, poética, literária. Proust *apud* Compagnon (2012, p.47) exemplifica a linguagem literária: “à medida que nos falamos, aparecem-nos matizes de emoção que podiam estar representados em nós

há muito tempo, mas que permaneciam invisíveis: assim como a imagem fotográfica que ainda não foi mergulhada no banho no qual irá ser revelada”.

Por fim, ele resume as três potencialidades citadas culminando na última: a literatura tem poder por ela mesma, pela arte que representa. Aprender pela ficção, reunificar a experiência e aperfeiçoar a língua, por vezes, não serviu invariavelmente a causas justas porque foi mal usada. Com o objetivo de proteger a literatura da depreciação causada pela escola e pelo mundo, Compagnon (2012, p. 59) afirma:

A literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa “educação sentimental”, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a ética prática como para a ética especulativa.

A literatura desconcerta porque faz apelo às emoções e à empatia e percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam. Como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta para diversas leituras e interpretações. Para Barthes *apud* Bier (2004, p. 48), o texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia, que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Mas o texto de fruição, que coloca em “situação de perda, (...) desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência dos seus gostos, valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem.” E essa crise leva à reflexão e ao aprendizado.

A arte é parte indissociável dos trabalhos pedagógicos com crianças, incluindo as não alfabetizadas. Por não saberem se expressar por meio de palavras escritas, fazem-no por meio da linguagem artística, em suas mais variadas formas. “A riqueza de uma obra de arte se revela pela multiplicidade das dimensões que se abrem a compreensão da realidade humana e não da obra fechada em si mesma” (FILHO, 2000, p.93). A expressão do interior do indivíduo revela seu mundo, o que ele conhece os fatores que nele interferem e contribuem para sua construção. Esses fatores se evidenciam na maneira de interpretar a obra, passível de variadas leituras, de acordo com as vivências e as experiências de quem a contempla.

Infelizmente, as camadas sociais menos abastadas têm pouco ou nenhum contato com algumas manifestações artísticas. Cinema, teatro, musicais, exposições artísticas (pinturas, esculturas) e até o livro infantil compõem esses exemplos. No caso da literatura infantil, a escola, na maioria das vezes, é o único meio de difusão

desse produto cultural. Hoje, adaptações de clássicos são vendidas a preços bastante acessíveis, mas suprimem boa parte das histórias, empobrecendo-as.

A arte tem função social, pois sofre ação do meio e exerce influência sobre ele. Mas o contrário também acontece. Cândido (2000, p.20) nos diz que “a arte é social (...) produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais”. Sobre a arte, Compagnon (2012) assevera que ela mostra aquilo que está fora e dentro de nós, na natureza e no espírito, mas que os sentidos e a consciência não se davam conta nem contemplavam.

A respeito desse reforço de sentimento dos valores, a arte pode ser emancipadora, mas pode servir para perpetuar o *status quo* do que já está posto. Sendo assim, a liberdade que lhe é inerente não se manifesta senão presa a ideologias preconcebidas das quais, em item específico, falaremos mais à frente. A autonomia que deveria compor o processo criativo artístico do livro literário é problematizada por Zilberman e Silva (2008a, p. 68) quando relatam:

Sua autonomia não lhe confere o estatuto da neutralidade absoluta, pelo contrário, ela é a mais comprometida com o humano na medida em que mais se dirige aos seus temas fundamentais: a liberdade, os sentimentos, a imaginação, a beleza – esse vasto universo de jogos ideológicos postos sempre na dianteira de nossos passos, de nossos rumos históricos.

As crianças em fase de alfabetização, iniciantes no ensino fundamental, manifestam-se ainda fortemente através da arte. É prática comum, nessa fase inicial de ensino, o uso do livro de literatura com os mais diversos objetivos. Em maior ou menor grau, ele sempre aparece nessas salas por haver uma associação natural entre a criança e a literatura. Ao trabalhar com literatura, “o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda a arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjo dos signos” (ZILBERMAN, 1988, p.28). Os estudos nos mostram que a função do livro de literatura ultrapassa a concepção docente de ludicidade, e os discursos veiculados revelam (ou escondem) nuances da nossa cultura desvelados, inicialmente, pela interpretação do autor para, depois, ser complementada pelo leitor.

O discurso literário não é desvio, uma rebelião das normas estéticas que se isola do mundo, mas um componente cultural cuja função é

cumprir com o papel de transcendência do humano, expressa no ideal de procura em horizontes que se abrem e se registram em palavras e, de um modo geral, na arte (FILHO, 2000, p.110).

Como arte, há que se considerar também a estética material dos livros de literatura, ou seja, a apresentação gráfica para atrair o público, de modo específico, o infantil, que, nesse caso, é mais suscetível à aparência dos livros. De acordo com Saraiva (2001), os aspectos icônico e gráfico, que abrangem a dimensão e o tipo de letras e as ilustrações investem na capacidade que os signos visualmente constituídos têm de mobilizar a percepção do leitor para que ele construa significações.

1.2 Potencialidades da literatura: formar, informar, divertir

Um texto considerado literário, segundo Faria (2008, p.12), “é um texto que provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual”. Também oferece vários tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. De acordo com esse conceito, um texto, para ser literário ou não, deve ser avaliado, classificado, caracterizado por sua literariedade ⁶. Pela subjetivação que esse tipo de texto evoca, não é fácil identificá-lo. No entanto, a escrita polissêmica desses textos é um fator que a diferencia dos textos funcionais (monossêmicos). Existem escritas literárias mais abertas, como a poesia. “Entre esses dois extremos, poesia e texto funcional, se distribuem todas as formas literárias, das quais as mais numerosas (novelas, conto, romance, teatro) se agrupam sob a etiqueta genérica de ficção” (POSLANIEC *apud* FARIA, 2008, p.13). Porém a autora alerta para as fronteiras imprecisas na classificação de tais gêneros.

A literatura pode provocar em nós uma gama imensa de sentimentos, atitudes e aprendizados (mesmo sem intenção), que nos envolvem e nos fazem buscar “mais do mesmo”. Os docentes que usam a literatura apenas como objeto lúdico não estão de todo equivocados, mas utilizando parcialmente o material literário, pois essa é

⁶Compagnon (2010) define a literariedade como a organização diferente dos materiais linguísticos cotidianos (por exemplo, uso da linguagem mais densa, mais coerente, mais complexa). Jakobson, em 1960, diz que literariedade “é o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte”.

apenas uma de suas funções. O espontaneísmo, uso descompromissado da literatura, mais que atrair pode banalizar, causando o desinteresse pelo livro.

Ao discutir sobre teoria literária, Compagnon (2010) considera que a intenção é uma das questões que pode ser suficiente para elucidar e tratar de todas as outras questões que remetam a determinada teoria da literatura. A intenção, o objetivo, a função, o para quem devem nortear qualquer estudo, ação, pois não fazemos nada sem motivo, imbuídos pela neutralidade. Por trás dos feitos, existem as motivações. É importante pensar sobre os objetivos e as funções da literatura infantil ao utilizá-la. O autor explicita que a função da literatura parece relativamente estável, quer essa função seja compreendida como individual quer como social, privada ou pública.

Para Aristóteles (*apud* Compagnon, 2010), instruir ou agradar, ou ainda instruir agradando, seriam as duas finalidades ou a dupla finalidade reconhecida na arte poética. Compagnon refere que essa é a mais corrente distinção humanista de literatura, como conhecimento especial, diferente do conhecimento filosófico ou científico. Segundo os pensadores clássicos, Aristóteles, Horácio, “tal conhecimento tem por objeto o que é geral, provável ou verossímil, a *dóxa* (opiniões), as sentenças máximas que permitem compreender e regular o comportamento humano e a vida social”. Percebemos que, para esses pensadores, a literatura tinha a função de, através dos sentimentos e de emoções, transmitir valores e ensinamentos. Tais objetivos continuam sendo atribuídos ao trabalho com literatura na história moderna e contemporânea. A eles acrescentaram-se sentenças, até se ampliou, através dos estudos, a gama de funções da literatura.

Observamos, porém, que, de forma análoga, semelhante, similar, elas resumem-se ao ensino e ao prazer. Para Zilberman e Cadermatori (1987), a literatura infantil carrega em si uma duplicidade congênita: pela ótica do adulto, que é o ensino, a transmissão de normas e de valores, e a ótica do leitor que desfruta da experiência estética, transformando-se a literatura em meio de acesso ao real, através do conhecimento de histórias criativas e a expansão do domínio linguístico.

A literatura infantil, de acordo com as autoras, vinculou-se ao descrédito e ao desprestígio do público adulto enquanto vinculada à doutrinação que a precede. Mesmo assim, “vinculado o descrédito ao compromisso com o ensino e com o processo de dominação da infância, a literatura infantil tem o que oferecer às crianças, desde que examinada em relação à sua construção propriamente literária”

(1987, p 14). De modo particular, a literatura infantil auxilia a criança a adquirir e a organizar suas experiências e vivências que, por conta da privação social ou existencial, ainda não tem maturidade suficiente para processá-los. A literatura funciona como suporte externo para auxiliá-la. Ela lida com dois elementos adequados à conquista dessa compreensão do real: a história (contexto, realidade) e a linguagem. A respeito da linguagem, a autora expressa:

É o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, através da leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura infantil preencherá uma função de conhecimento: o ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico das crianças, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber (ZILBERMAN; CADERMATORI, 1987, p.13).

Essas palavras carregam uma infinidade de conceitos e extensões inerentes à literatura que acabam por ampliar tais funções. Ainda sobre os autores clássicos, ficou evidente, em suas obras, um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas, principalmente, por ela). A literatura, no exercício de suas funções, não só age no interior do indivíduo, como também pode desencadear reações que tenham efeitos na coletividade através das mudanças causadas individualmente.

Estudiosos como Cândido (2000), Silva (2009) e Caldin (2003) enfatizam a função social que a literatura tem por facilitar ao homem a compreensão sobre seu mundo e poder emancipar-se dos dogmas que lhe são impostos pela sociedade. Nessa reflexão e questionamento crítico, compreende-se que só pela educação emancipadora busca-se a formação do novo homem, e a infância é o principal alvo para se atingir tal meta. Percebemos, nessa assertiva de Caldin, a similaridade com o ideal burguês do Séc. XVII/XIX, que buscava também, através da infância, a formação do “novo” homem que respondesse aos anseios na nova sociedade emergente, utilizando a literatura como recurso. Ambos se vinculam à ideologia do seu tempo e apostam na educação como meio de atingir os objetivos. Na contemporaneidade, continua-se a acreditar na literatura e sua função social no sentido de

oferecer uma nova concepção de texto escrito aberto a múltiplas leituras transforma a literatura para crianças em suporte para experimentação do mundo, (...) abrem espaço para o questionamento e a reflexão, provenientes da leitura (CALDIN, 2003, p.5).

A literatura comporta em si uma gama de funções que, se resumidas, podem ser apresentadas como uma função principal: “é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui como um meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer” (CADERMATORI, 2006, p. 19- 20). Não podem oferecer, mas podem propiciar o encontro da criança com textos literários, em que essa integralidade de funções poderá se concretizar mediante um trabalho de qualidade e motivações adequadas.

1.2.1 A literatura e a psique infantil

Para ilustrar como a literatura pode exercer a função terapêutica⁷ no leitor, elegemos a técnica da Biblioterapia e o gênero narrativo conto de fadas. Tal função não se concretiza apenas nessa técnica ou gênero, mas é um expoente consolidado que a exemplifica.

Os contos de fadas transmitem várias mensagens às crianças, por lidar com problemas humanos universais, sugerem que existem lutas e dificuldades graves na vida, que são inevitáveis, mas se a pessoa não se intimida e enfrenta, de modo firme, as opressões, dominará todos os obstáculos. Nas histórias de fadas, o pensamento infantil reorganiza-se e fantasia sobre elementos adequados da história, em resposta a pressões inconscientes, mas sem serem informadas realisticamente de que isso acontece.

Enquanto diverte, o conto de fadas auxilia a criança a compreender suas emoções e propicia vivências através da fantasia, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significados em vários níveis diferentes e enriquece a existência da criança de variados modos. É uma obra de arte e, como tal, cada pessoa o apreende a sua maneira. Os contos de fadas falam ao inconsciente, dão corpo às suas ansiedades e as aliviam sem que isso chegue ao conhecimento consciente.

⁷ A cura preventiva pela palavra. Assim, os terapeutas recorrem a uma *therapeia* que se serve da palavra para trabalhar, além da alma, o corpo pela alma, através de um diálogo. A palavra do outro – terapeuta – ativa o mundo psíquico do paciente, transmitindo as emoções pessoais (Freud *apud* Sebastião, 2012, p.35).

Ao ouvir repetidamente um conto de fadas, a criança tem tempo e oportunidade de se demorar nele. Ela é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência de mundo. Só então as associações livres da criança com a história fornecem-lhe o significado pessoal e ajudam-na a lidar com problemas que a oprimem. Elas estimulam a imaginação e a fantasia. São um importante recurso de socialização, pois as põe em contato com elementos e dilemas de sua cultura.

Os contos de fadas adequam-se ao estágio de desenvolvimento infantil, em especial, das crianças na faixa etária da alfabetização. Na fase do animismo (atribuir vida aos objetos e animais) e do egocentrismo, depara-se com personagens que falam o que ela necessita ouvir. No mundo fabuloso do conto de fadas, ela é transportada para o universo da fantasia, mas, ao final do mesmo, retorna à realidade destituída de mágica e compreende bem mais algumas situações que povoam seu subconsciente.

De acordo com Caldin (2003, p.5), os contos clássicos não impedem o raciocínio lógico, porque não embotam a inteligência da criança. Envolvem o aguçar da sua sensibilidade artística e o equilíbrio do sonho com o real. É um jogo estimulante (...) a magia do imaginário, tão necessárias ao desenvolvimento infantil. Para essa autora, a função social da literatura é de fazer com que a criança perceba intensamente sua realidade social, que pode ser alcançada através do lúdico, produzindo novas experiências, o despertar da curiosidade e o fruir das emoções.

Apesar do reconhecimento da importância do trabalho com os contos para o fruir e o imaginário infantil, existem autores que se posicionam criticamente, a exemplo de Cadermatori (2006, p.24), ao atribuir aos contos “um silenciamento de qualquer conflito que não seja solúvel e a negação de qualquer situação de falta que não seja resgatável”.

Acreditamos na existência de momentos em que a maturidade emocional nos prepara para compreender bem mais situações existenciais. Na faixa etária em que a criança gosta de ouvir contos de fadas, ela se alimenta de seus elementos e procura fortalecer o aspecto psicológico importante para aquela fase, sem prejuízos de racionalizações futuras a situações do seu cotidiano.

Caldin (2001, p.4), em seu artigo, **A leitura como função terapêutica: biblioterapia**, define a referida técnica como “leitura dirigida e discussão em grupo,

que favorece a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos”. Essa terapia através dos livros e de outros textos tem seu nome originado de termos gregos: *biblion* – livro; *therapeia* – tratamento; e data da antiguidade. A partir do Séc. XX, suas práticas passaram a ser desenvolvidas nos EUA, inicialmente nas bibliotecas hospitalares, e seus primeiros resultados foram divulgados por médicos. Posteriormente, a biblioterapia passou a ser utilizada em outros ambientes sociais, como escolas, asilos e prisões.

Quando a biblioterapia é exercida com a função terapêutica, curativa, em hospitais, asilos, casas de repouso, é fundamental a presença de um profissional da área da saúde. Em escolas, creches e orfanatos, é executada por um profissional da educação; e nas prisões e nos centros comunitários, comumente é feita por uma assistente social.

Entre as leituras realizadas na técnica da biblioterapia, destacam-se as leituras literárias, por serem consideradas as mais indicadas para garantir uma experiência emocional ao leitor, efetivando a terapia de introspecção capaz de efetuar mudanças. O enfoque da leitura como função terapêutica detém sentido mais amplo que o curativo e implica uma atitude preventiva, pois as palavras tratam o espírito: convencem, emocionam, influenciam. Caroline Shrodes (*apud* Caldin, 2001), ao realizar estudos sobre a aplicação terapêutica da leitura, formulou outro importante conceito no qual a biblioterapia é um processo dinâmico em que há a interação entre a literatura imaginativa e a personalidade do leitor, e dessa interação pode haver a liberação das emoções para uso consciente e produtivo. Em relação ao uso dessa terapia com crianças internas, a autora constata:

As histórias lidas para as crianças amenizaram sua situação incapacitante e proporcionaram alívio do sonho, do imaginário e do lúdico, forneceu um suporte emocional às crianças enfermas. [...] os registros dos leitores de histórias corroboraram a eficácia da biblioterapia em explorar a literatura infantil como integradora no processo de cura que envolve mente e corpo (CALDIN, 2001, p. 9).

O método biblioterapêutico consiste na dinamização e na ativação da linguagem. Parte-se do princípio de que as palavras não são neutras, imparciais. A linguagem metafórica conduz o ser para além de si mesmo e o faz tornar-se livre no pensamento e na ação. A linguagem em movimento (linguagem dinâmica), a conversa, a variedade de interpretações são propiciadas pelo texto e funcionam nesse diálogo como objeto intercessor.

Os objetivos dessa técnica são amplos e variam de acordo com os mais diversos teóricos citados por Shrodes (*apud* Caldin, 2001). Vejamos alguns deles: auxiliar o leitor a verificar suas emoções em paralelo às emoções dos outros; proporcionar informações necessárias à resolução de situações; encorajar o leitor a encarar sua situação de forma realista e conduzir a ação; propiciar mais entendimento das emoções e introspecção para o crescimento emocional; verbalizar e exteriorizar os problemas; afastar a sensação de isolamento; aferir valores; criar interesse em algo exterior ao indivíduo; provocar a liberação dos processos inconscientes; melhorar a autoestima; reforçar padrões culturais e sociais aceitáveis; estimular a imaginação; aumentar a sensibilidade social; ajudar o indivíduo a se libertar dos medos e das obsessões de culpa; proporcionar a sublimação por meio da catarse.

Para que a leitura desempenhe a função terapêutica, alguns componentes biblioterapêuticos constituem e potencializam o poder curativo ou preventivo do texto. São eles: a catarse, o humor, a identificação, a introjeção, a projeção e a introspecção. Caldin (2001) expõe, de maneira breve, a forma como atua cada uma: A catarse é um termo de referência direcionado à função libertadora da arte e pode ser entendida como a pacificação, a serenidade e o alívio das emoções; o humor, segundo Freud (*apud* Caldin, 2001), é “a rebelião do ego contra as circunstâncias adversas, transformando o que poderia ser objeto de dor em objeto de prazer”; a identificação; é a assimilação de um modelo, aspecto, propriedade ou atributo reelaborado segundo a personalidade de quem o assimila; a introjeção é a assimilação desses modelos externos, em que o sujeito interioriza objetos e qualidades desses objetos; a projeção é a transferência aos outros de nossas ideias, sentimentos, intenções, expectativas e desejos (CALDIN, 2001, p. 4); e a introspecção é a capacidade que um indivíduo tem de refletir sobre seus próprios sentimentos e reconhecimento dos processos mentais que possibilitam mudanças comportamentais.

O conhecimento das funções literárias e suas potencialidades possibilitam ao docente o enriquecimento e a diversificação de sua prática pedagógica, melhorando o processo de planejamento das atividades didáticas. Reconhecer objetivos diferenciados que a prática com o texto literário comporta viabiliza o trabalho com o

letramento literário e a busca de novas metodologias, em que outros aspectos intelectivos do aluno possam ser desenvolvidos nas aulas de literatura infantil.

1.3 Qualquer livro infantil é literário? A didatização da literatura através do paradidático

Muitos professores bem intencionados, mas desinformados costumam utilizar o livro paradidático como livro de narrativa de ficção, literário, atribuindo-lhe a mesma função. Como prática didática recorrente, alguns docentes utilizam qualquer livro infantil como literário sem diferenciá-lo, ao trabalhá-lo da mesma maneira, com objetivos idênticos, obtendo o efeito contrário, que seria despertar o prazer pela leitura.

A natureza descartável desses veículos impressos, cuja permanência se esvai pela sobreposição de informações sempre novas, parece revelar-se como metáfora da opinião que grande parte dos alunos detém a respeito da leitura. A função informativa e a finalidade pragmática- essa orientada para a execução de tarefas escolares, aquela para o atendimento de interesses transitórios são os limites da valoração da leitura, destinada a esgotar-se em uma finalidade que não transcende o próprio ato que lhe dá forma (SARAIVA, 2001, p.23).

Constatamos que a forma como o trabalho com literatura é desenvolvido em parte das escolas não atrai o leitor nem o motiva a se interessar pela leitura, principalmente porque, comumente, é confundido com o paradidático. De acordo com Saraiva (2001, p.19), o livro de literatura, como arte representativa e sistema de comunicação, institui um elo entre o leitor e o mundo circundante, suscitando perguntas sobre os acontecimentos que envolvem o homem. Constitui-se também forma de participação e integração do leitor ao tecido sociocultural. Simultaneamente, provê seu receptor de informações críticas que lhe possibilitam tomar consciência de si e das contradições inerentes ao contexto.

Os livros paradidáticos são aqueles que servem de apoio didático às áreas do conhecimento e podem ser ficcionais ou informativos. São considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e são eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais didáticos convencionais sem substituí-los. O livro de literatura admite uma ampla gama de trabalhos com a subjetividade, a fruição, a criatividade e a transmutação da personalidade. Já o paradidático é de apoio didático, relacionado

diretamente ao conteúdo que o embasa, portanto, as possibilidades de trabalho são mais limitadas, mas não impossíveis.

As obras clássicas, quando adaptadas, vêm acompanhadas de suplementos de atividades evidenciando seu caráter pedagógico. O paradidático, quando utilizado com o objetivo excessivamente didático, difunde uma literatura higienizada e homogeneizadora: sem “perversão e subversão”, sem a indiscriminada riqueza da vida humana.

A perversão existente na história analisada é artificial e não deve ser confundida com a perversão própria da natureza ambígua e contraditória do ser humano. Assim a obra produzida com o objetivo pedagógico não “forma”, pois o resultado é um texto pobre, sem força para depois de muito tempo ainda atuar e se desenvolver na fantasia do leitor (YASUDA; TEIXEIRA, 1997, p.173).

Consideramos conveniente fazer a distinção entre o livro de literatura infantil e os livros paradidáticos, visto que muitos professores os confundem ou os tomam em pé de igualdade. A priori não se recomenda que ambos sejam trabalhados com os mesmos objetivos devido ao fato de a natureza conceitual ser diversa, assim como os objetivos a que se propõem. Porém é possível, de acordo com Azevedo (2012), trabalhar o livro paradidático em seu aspecto literário, planejando a forma em que se mesquem a ficção e o conteúdo científico.

1.3.1 A predominância das obras paradidáticas nas salas de leitura: uma realidade na escola pública pesquisada

Chamou-nos a atenção o fato de que, na compra do material didático pedagógico, especificamente os livros considerados de literatura infantil, prevalecessem as obras paradidáticas. Foram adquiridas catorze coleções de livros paradidáticos, quatro coleções didáticas para uso do professor e nove coleções direcionadas à literatura infantil, num total de vinte e sete coleções. Consideramos elevado o número de obras paradidáticas em detrimento das obras consideradas literárias.

Buscamos investigar, por meio da equipe técnica pedagógica da escola, a motivação que justificasse a organização dessa compra. Elaboramos, então, uma entrevista estruturada com questões abertas e fechadas, objetivando verificar a concepção que a equipe tem de literatura, se diferenciava o livro paradidático do

livro de literatura infantil, quais dos livros acima trabalhariam em suas salas de aula e por que os indicariam.

A equipe técnica pedagógica da escola é composta por sete membros assim distribuídos: três orientadoras educacionais, uma supervisora, duas gestoras (uma gestora adjunta) e uma assistente social. A assistente social e a gestora adjunta não foram entrevistadas, pois não participaram das ações relacionadas à compra dos livros de literatura.

Analisando as entrevistas concedidas pela equipe técnica, percebemos que boa parte dela considera importante o trabalho com as coleções de valores e citou os livros paradidáticos entre aqueles que trabalhariam em sua sala de aula, porque as crianças “*precisavam*” apreender os conceitos de respeito e valores sociais que estavam perdendo, pois a família não estava exercendo mais sua função educativa. Foram unânimes as opiniões que a literatura tem a função de:

E⁸1: Educar através da ludicidade, que norteia as atividades, que ensina e educa:

E2: Ser um instrumento facilitador dessas aprendizagens:

E3: Servir para adquirir conhecimentos.

Entre outras funções, estavam:

E1: Despertar o prazer para leitura.

E2: Divertir, despertar a imaginação.

E3: Desenvolver a sociabilidade.

E4: Desenvolver a criticidade e a comunicação.

A maioria das entrevistadas (com apenas uma exceção) citou que trabalharia em suas salas de aula as coleções que tratam de valores. Fica evidente a concepção do uso utilitário do livro de literatura para elas. Apenas uma orientadora educacional disse, a princípio, que o livro paradidático e os demais livros de literatura eram semelhantes. O restante das entrevistadas diferenciou as duas modalidades de livros infantis, designando como principal característica do paradidático o ensino de conteúdos diversos em seu *corpus*. Uma das questões era referente aos participantes das escolhas dos livros na ocasião da compra. Foram

⁸ **E** corresponde à convenção neste trabalho para designar a palavra **entrevistada**.

citados como participantes dessa escolha parte dos membros da equipe técnica, a gestão e, de forma “*indireta, os professores*”.

Os professores, como principais interessados e que lidam diretamente com o alunado, não participaram de forma efetiva e direta da escolha das obras. Esse fato chamou-nos atenção. A sugestão de títulos, a discussão do uso posterior das obras (projetos, oficinas, sequências didáticas, saraus, o compartilhamento enquanto escola dessas leituras) nada foi planejado junto com os docentes nessa compra. Quando solicitamos que explicasse essa forma indireta de participação dos professores, a equipe citou que, quando tinha a ‘*oportunidade de conversar informalmente*’ com alguns professores, eles pediam sugestões de livros e materiais para serem adquiridos.

Infelizmente, os livros solicitados pelas professoras que tiveram a oportunidade de opinar - obras reconhecidas nacionalmente pela crítica literária por suas qualidades artísticas - não foram adquiridos, por não serem encontrados nos pontos de revenda de livros onde a equipe fez as compras. A nosso ver, como gestão democrática propagada pela instituição, houve lacunas nesse momento e no sentido de não propiciar à equipe docente a oportunidade de escolher diretamente o material literário com que gostaria de trabalhar.

Queremos ratificar a nítida impressão sobre o uso pedagógico da literatura infantil nessa instituição, representada por sua equipe, e de maneira pontual, a maioria das escolhas serem feitas de obras paradidáticas em detrimento dos livros de literatura infantil. Os livros literários propiciam uma possibilidade ampla de trabalho não somente pedagógico, mas também psicológico, social, educacional, formativo e pessoal. A tradição em associar a literatura infantil vem da gênese de sua criação, como já comentado.

A respeito da didatização da literatura no formato de livros paradidáticos, Lajolo (1982, p.29) comenta:

Hoje, algumas editoras, tentando ampliar a faixa de mercado de autores contemporâneos, acompanham seus livros de instruções de uso, ou seja, de fichas, roteiros e questões que sugerem ao professor os caminhos de penetração a obra. Desnecessário dizer-se que, nessa adaptação escolar, qualquer vanguarda perde seu vanguardismo, obrigada a moldar-se aos clichês literários já sancionados pela escola.

O uso utilitário da literatura em materiais didáticos ou na forma de paradidático imprime a distância entre a função humanizadora, artística, de fruição,

de imaginação e fantasia que também ensina. Incluir a literatura didatizada nos currículos escolares para produzir e consumir acarreta o empobrecimento do texto literário. “Esse empobrecimento pode ser considerado o primeiro traço que jovens leitores apreendem em manuais e antologias e que, repetido ao longo da vida escolar, pode incapacitá-los permanentemente para a fruição de obras” (LAJOLO, 1982, p.30).

O paradidático pode assumir função importante se bem trabalhado. Veremos que o problema não está no uso da literatura para o ensino, mas na forma como é utilizada.

1.4 Assuntos abordados na literatura: entrelaces entre texto e contexto

Na literatura, várias temáticas são abordadas, apesar de alguns estudiosos afirmarem que ela não deveria ensinar nada. Abordam-se desde assuntos conhecidos ou vivenciados cotidianamente a temas fantasiosos e imaginários. Por causa de o texto não se referir diretamente ao contexto sócio-histórico no qual esteja inserido, é por ele influenciado, pois, como obra de arte, ela traduz uma experiência vivida ou observada pelo seu autor, imbuído pela cultura onde está inserido. “A literatura ‘se alimenta’ na fonte de valores de cultura, expressos em padrões de produção já dados, em instruções, numa palavra, em um saber” (FILHO, 2000, p. 104). Mesmo que a obra manifeste um protesto, uma opinião contrária a algo que esteja sendo discutido pela sociedade, ela comporta em si um pouco da realidade ou nela se inspira.

A literatura emerge das fronteiras visíveis e invisíveis do mundo social. Mas, para ser arte, “luta” pela sua autonomia ante o material cultural posto a seu dispor. Trata-se de uma autonomia relativa e extremamente complexa, pois somente a partir dessa autonomia do reconhecimento de fazer parte do mundo é que ela pode elevar-se em oposição a esse mundo (FILHO, 2000, p. 32).

Ao veicular ideias, sejam quais forem, o autor transmite sua visão do mundo e, muitas vezes, traduz o que é aceito ou está sendo refutado de forma corrente ou recorrente em determinada sociedade. Aguiar (2003, p.243) concebe que o conteúdo do texto está vinculado à concepção de criança que o adulto escritor tem e determina a natureza dos valores que serão repassados. “Tal fato acarreta um prejuízo, do ponto de vista literário, porque o texto se torna diretivo e unilateral,

mimetizando a postura autoritária, dominadora ou protetora dos mais velhos em relação aos jovens”.

Muito se discute sobre a ideologia transmitida na literatura quando ela é utilizada para perpetuar valores no uso pedagógico. Quando utilizada com o objetivo de ensinar, pergunta-se: ensinar o que? A quem? Ainda de acordo com esse autor, “esses valores de cultura que nos orientam hoje por meio da educação, por mais sutis que sejam suas raízes estão na terra, nas relações vivas entre os homens” (FILHO, 2000, p. 43). Portanto, ensina-se aquilo em que se acredita. Concordamos com o autor quando ele afirma: “A ideologia, portanto, constitui para muitos aquele conjunto de valores inscritos na ordem histórico-social por meio da qual o indivíduo ou o grupo social se orientam em busca da representação de um papel” [...] (p. 40).

Ao ser criada, a literatura infantil tinha a função explícita de contribuir com o projeto burguês na educação das crianças e de lhes transmitir valores ideológicos daquela sociedade emergente. No Brasil, o nacionalismo era um desses valores e percebemos como eram exacerbados os apelos contidos nesses textos, como o conto de Olavo Bilac e Coelho Neto *in* (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.30):

De repente, a música tocou os primeiros compassos do hino nacional. Um vento brando, vindo do mar, agitou a bandeira brasileira, que estava no centro de um pelotão. A bandeira desdobrou-se, palpitou no ar espalmada, com um meneio triunfal. Parecia que o símbolo da Pátria abençoava os filhos que iam partir, para defendê-la. E, então, ali, a ideia sagrada da Pátria se apresentou, nítida e bela, diante da alma de Anselmo. E ele, compreendendo enfim que sua vida valia menos do que a honra de sua nação, pediu a Deus, com os olhos cheios de lágrimas, que o fizesse um dia morrer gloriosamente, abraçado às dobras daquela formosa bandeira, toda verde e dourada, verde como os campos, dourada como as madrugadas de sua terra.

A escola, como aparelho ideológico do Estado⁹, costuma transmitir a ideologia que lhe dá sustentação. Assim como o foi no tempo em que emergia a sociedade burguesa, ainda hoje o é, mantenedora, na maioria das vezes, do *status quo* dos estudantes. Cada instituição busca formar o cidadão que lhe convém para ocupar

⁹ A teoria dos [Aparelhos Ideológicos do Estado](#) constrói uma visão monolítica e acabada de organização social, onde tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de tal sorte que não sobra mais nada para os cidadãos. Não há mais nenhuma alternativa, a não ser a resignação ante o Estado onipresente e absolutamente dominante. In ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

determinado lugar na pirâmide social. E a literatura pode ser um instrumento poderoso para tal feito.

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo (o dever ser substituindo o fato real). Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo. Por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e valores da classe dominante que são transmitidos ao estudante (ZILBERMAN, 1985, p. 19).

A literatura infantil, quando privilegia a função do ensinar e a assimetria entre o produtor (adulto) e o receptor (criança), tem a função estética comprometida por veicular ensinamentos e torna-se obra fechada. Cabe-lhe, então, um papel preparatório, no sentido de transmitir para a criança valores de natureza social e/ou ética (emancipatórios ou conformativos), e adotar hábitos de consumo e de comportamento desejado naquele momento. Felizmente, a dinâmica da sociedade muda, novas exigências são feitas, e a escola, por não atender mais às novas demandas, é pressionada para modificar seu sistema (apesar de muitos fatores influenciarem sua pouca eficácia e lentidão). Nesse sentido, a ideologia que compõe sua metodologia, e por extensão, a literatura com que costuma trabalhar podem propiciar a alternância de um perfil conformista ao emancipatório. Filho (2000, p.49) enfatiza que, em algum momento histórico, tal ideologia, ou conjunto de valores, passou a ser um problema, por ser reconhecida como “algo se contrapondo a realidade, muitas vezes, camuflando-a em benefício de uns e em detrimento de outros”.

A discussão principal, neste item do trabalho, é para mostrar a possibilidade formadora ou emancipatória da literatura em detrimento do conformismo que pode ser gerado. É determinante a forma como serão abordados os assuntos ou temáticas que contêm os livros escolhidos a serem trabalhados com as crianças. A esse respeito, Cadernatori (2006) afirma que “só a interpretação, que vai além do linear e da mera sequência de fatos, põe a descoberto os conflitos que o texto, numa leitura ingênua e superficial, encobre.” Quando se escolhe um livro para ser trabalhado em sala de aula, está em jogo e evidencia-se não só o gosto literário do professor, mas também sua visão de sociedade e educação, assim como o tipo de aluno que se deseja formar.

Essa relação contextual acontece não apenas entre a obra e o leitor, mas também socialmente. Costuma-se fazer também a inter-relação entre outras obras que se referem ao contexto integrando-os as suas experiências de vida, fazendo conexões entre pessoas, situações e referenciando os próprios valores nessa abordagem intertextual. Assim, Cosson (2006) nos fala que o ato da leitura é solidário, ao invés de solitário, pois os sentidos dos textos passam a ser compartilhados e se constituem num todo significativo para o leitor. A discussão referente ao relacionamento contextual entre literatura e a história, o contexto, é antiga. Desde Aristóteles, ao discutir sobre o que fala a literatura, a *mimésis* (termo aristotélico traduzido por imitação ou representação), é usado de maneira geral e corrente no que se refere às relações entre a literatura e a realidade. Mas a *mimésis* vem sendo questionada pela teoria literária, que

insistiu na autonomia da literatura em relação à realidade, ao referente, ao mundo, e defendeu a tese do primado da forma sobre o fundo, da expressão sobre o conteúdo, do significante sobre o significado, da significação sobre a representação, ou ainda, da *sêmiosis* sobre a *mimésis* (COMPAGNON, 2010, p.95).

Para esses críticos da teoria literária, a literatura deve falar sobre si mesma. A polêmica referente à relação da literatura com a realidade é extensa e, apenas para exemplificar, citamos Barthes (1974), que considera a *mimésis* repressiva consolidando o laço social, por estar ligada à ideologia (*doxa*) da qual é instrumento.

A *mimésis* faz passar a convenção por natureza. Pretensa imitação da realidade, tendendo a ocultar o objeto imitante em proveito do objeto imitado, ela está tradicionalmente associada ao realismo, e ao realismo ao romance, e o romance ao individualismo, e o individualismo à burguesia, e a burguesia ao capitalismo: a crítica da *mimésis* é, pois, *in fine*, uma crítica ao capitalismo (COMPAGNON, 2010, p.104).

Ao examinar as teses extremas que se referem às relações existentes entre a literatura e a realidade, Compagnon (2010, p. 111) resume-as relatando que, “segundo a tradição aristotélica, humanista, clássica, realista, naturalista e mesmo marxista, a literatura tem por finalidade representar a realidade”. Já a teoria literária e a tradição moderna dizem que “a referência é uma ilusão, e a literatura não fala de outra coisa senão de literatura”. Refletindo sobre o mundo ficcional, o autor refere que “a referência pressupõe a existência; alguma coisa deve existir para que a linguagem possa referir-se a ela” (p.130). Para o autor, ficção e realidade se

imbricam, não existem isoladamente, coexistem. Uma dá suporte ou possibilidade de existência à outra:

Em muitas situações históricas, os escritores e seu público consideram como ponto pacífico que a obra literária descreve conteúdos que são efetivamente possíveis e têm relação como o mundo real. Essa atitude corresponde à literatura realista, no sentido amplo do termo. Considerado assim, o realismo não é, pois, unicamente um conjunto de convenções estilísticas e narrativas, mas uma atitude fundamental referente às relações entre o universo real e a verdade ou falsidade de uma obra literária e de seus detalhes é baseado na noção de possibilidade (...) em relação ao universo real (PAVEL *apud* COSSON, 2006, p.133).

A discussão entre o texto/contexto e suas relações traduz a celeuma teórica entre o real e o imaginário, e a literatura fica nesse meio termo. A realidade alimenta a ficção e lhe atribui novas formas e nuances. Ponderando sobre essas relações, Gouveia (2011, p. 47) enuncia que “um texto literário, por mais que se afaste das funções materiais do cotidiano, nasce de relações profundamente enraizadas no cotidiano, na história, nas relações sociais, no convívio cultural”. Mas adverte que a contextualização excessiva pode obscurecer a elaboração textual e não deve transformá-la em mero comentário de fatos externos ao texto. O contexto não deve ser pretexto para sair do texto e dissertar sobre outros campos de conhecimento. Quem define os limites da contextualização é o próprio texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) trazem a relação entre a literatura e a autonomia em relação ao contexto considerando-a assim:

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1997, p.37).

Ao elaborar a obra artística literária, o autor considera um conjunto de mediações (a linguagem, a cultura, os valores antropológicos, as escolas literárias) que não permitem a transposição direta da realidade. Ele faz a reelaboração a partir da seleção e do recorte do material, a reinterpretação dos referentes do contexto e mescla seu tema principal com outros temas, outros desdobramentos, digressões. “Na literatura, as prioridades são estabelecidas pelos mecanismos internos do texto,

não pela relevância prevista nos valores histórico-culturais” (COSSON, 2010, p.49).

Portanto, o autor considera que os temas externos à arte não têm o mesmo valor daqueles que são interiorizados e transfigurados ficcionalmente. A temática de um texto não deve ser usada como critério mais importante para a avaliação e o discernimento de uma obra e de sua qualidade artística. Existem vários graus de incidência contextual em um texto. Sobre esse aspecto, Gouveia (2011, p. 57-58) assim se expressa:

Fica claro que a importância do contexto não cria dependência do texto em relação aos fatos externos; deve ser encontrada no interior do próprio texto; deve apresentar uma pertinência que ajude a elucidar os significados da obra literária; não é uma enumeração factual e cega de dados, datas, acontecimentos, mas antes um recorte crítico operado pelo leitor nas informações.

Considerando a importância do contexto para a construção textual, Cosson, em sua obra, *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), elenca algumas dimensões contextuais, sendo que cada uma aborda elementos diferenciados da obra. Para ele, o contexto é simplesmente a história do texto e desdobra-se na dimensão teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A contextualização teórica torna “explícitas ideias que sustentam ou estão encerradas na obra” (p.86). Em certas obras, determinados conceitos são fundamentais para sua compreensão. A contextualização histórica “visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (p.87). A abordagem contextual estilística refere-se a épocas ou períodos literários, mas se deve observar que as obras informam os períodos, não o inverso, pois eles são construídos *a posteriori* pelos historiadores. Depois, nenhuma obra se identifica inteiramente com o período, construído a partir delas, tornando-o complexo, virtual e efetivado de modo particular pela obra.

O contexto poético de uma obra é sua estrutura; organização é a composição. “É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal” (p.88). A contextualização crítica é a recepção desse texto, o confronto de leituras no tempo e no espaço. Essa contextualização contribui para ampliar o horizonte de leitura da turma. A presentificação busca corresponder à obra com o tempo presente da leitura. Buscam-se, na atualidade, no cotidiano do leitor, elementos de identidade com a obra lida. Por fim, a abordagem temática é a discussão sobre o tema, o assunto de que trata a obra. O compartilhamento dentro e

fora da sala da temática de uma obra é uma das maneiras mais recorrentes de se reportar a ela e é a que gera comumente mais discussões.

As duas últimas abordagens - a presentificação e a temática - são bastante relevantes neste trabalho. A discussão e o compartilhamento de informações e opiniões a respeito da obra, ao fazer analogias com situações reais do cotidiano das crianças, facilitam a interpretação e a expansão da obra além da sala de aula. A contextualização amplia o horizonte da leitura. Acreditamos na interação coletiva das temáticas através das discussões, contextualizando a obra com as questões sociais vivenciadas no presente das crianças, objetivando compreender as temáticas polêmicas. A literatura é um meio para esse caminho, por ser um instrumento possibilitador da subjetivação e da apreensão da realidade de forma lúdica, mas eficaz.

2-USO PEDAGÓGICO DA LITERATURA: COMO ESSA RELAÇÃO ACONTECE?



USO PEDAGÓGICO DA LITERATURA: COMO ESSA RELAÇÃO ACONTECE?

Neste capítulo, tratamos da relação entre literatura e ensino, abordando desde a dimensão histórica até o pragmatismo que norteia a escolarização da literatura infantil. Investigamos como a literatura infantil potencializa a aprendizagem, as consequências didático-pedagógicas, com especial enfoque na faixa etária da alfabetização. Descrevemos a forma como a literatura é trabalhada no campo de pesquisa pelos profissionais docentes das turmas de alfabetização e as concepções sobre seu uso, problematizando-as. Enfatizamos a adequação do gênero narrativa ficcional para o trabalho com as crianças e discutimos sobre a opção por temáticas referentes à diversidade cultural como meio de proporcionar a formação humanística. Na sequência, justificamos a opção pela Teoria da Estética da Recepção que subsidia nossa análise, por manter, na recepção infantil e no efeito, nosso foco de interesse.

2.1 Conjecturas entre literatura e ensino

Professores da primeira fase do ensino fundamental costumam utilizar a literatura infantil nas salas de aula com objetivos diversos, quase sempre, sem conhecer as teorias literárias e, invariavelmente, com (boa) intenção pedagógica. No capítulo anterior, refletimos sobre o uso utilitarista da literatura infantil, associando-o à gênese de sua criação, concebida para educar as crianças, moldando-as através da transmissão de valores e normas da classe social emergente - a burguesia.

A literatura ensina o quê? A literatura veicula, “transmite” conhecimentos do mundo, do eu sobre o outro, da cultura, enfim, tem função formadora em várias dimensões. Sobre a cultura, Filho (2000, p.7) pontua e procura

sustentar uma reflexão sobre o poder da palavra e a palavra do poder expressos na literatura e na qual se procura explorar o que ela pode conter enquanto instância educativa e formadora de valores de cultura. (...) Enfim deve fixar-se sobre a noção de literatura, não como uma zona de sombras que nos impede de ingressar em seu território iluminado, mas como uma das mais ricas dimensões de cultura a serviço da educação do homem.

Quando a literatura nasceu, logo se observou sua potencialidade educativa. Zilberman e Silva (2008a) mostram que, na antiga Grécia, a literatura não tinha esse nome. Chamava-se poesia e existia para divertir a nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra, mas a poesia assumiu, desde cedo, propensão educativa.

Comprovada pelo fato de Psístrato, modernizador da sociedade ateniense durante o Século VI a.C., ter organizado concursos de declamação as epopeias, com isso reconheceu que elas ofereciam

ao povo padrões de identificação, imprescindíveis para ele se perceber como uma comunidade, detentora tanto de um passado comum quanto de uma promessa futura, constituindo uma história que integrava os vários grupos étnicos, geográficos e linguísticos da Grécia (ZILBERMAN; SILVA, 2008a, p.17).

No Egito Antigo a educação de um escriba consistia, entre outras coisas, em anos de prática de ditados e cópias de textos, muitos deles literários. Os autores apontam que, entre os romanos, o aprendizado da retórica e o cultivo da oratória política tornam a literatura parceira preferencial na preparação dos jovens para o exercício da vida pública.

O estado veicula, através da poesia, valores ideológicos que deseja transmitir para a comunidade. Ao se constatar que o exercício poético favorecia a formação do indivíduo, a exposição do homem à matéria-prima literária foi considerado requisito mínimo para o seu aprimoramento intelectual. Após a revolução francesa de 1789, os franceses introduzem na escola a literatura nacional, que passa a ser objeto da história literária. A poesia passou a ser vista como gênero diferenciado, dividindo espaço com outros gêneros como a eloquência, o drama e a epopeia, mas mantendo a primazia por ser considerada mais elevada.

Também é sinal de superioridade o fato de a literatura ser uma das poucas modalidades de criação artística a ter entrada na escola; porém, o fato se deveu a circunstância de ela ser a única a se utilizar da língua. Essa tinha de ser considerada homogênea e nacional, para constituir matéria de ensino, numa época em que se organizava o Estado burguês (ZILBERMAN; SILVA, 2008a, p.20).

Ainda de acordo com os autores citados, ao se integrar literatura ao currículo escolar, institucionalizá-la modificou o tipo de comunicação existente, que antes era direto, deixando de propiciar “a finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico”. Ela passa a expressar o ideal nacionalista de quem conta a história através da norma linguística nacional - língua e história nela representadas. De modo similar, na França, o uso da literatura no ensino espalhou-se no ocidente conferindo ao caráter educativo uma configuração mais ampla. Mas, entre outros motivos, perdeu a eficácia esperada por conta da crise no ensino da literatura. Os exemplos elencados acima evidenciam que, há muito tempo, a literatura vem sendo atrelada a processos educativos e ainda hoje o é.

As condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam sustentação a esse espaço ocupado pela literatura se transformaram ao longo do tempo. A formação

humanística cedeu lugar à formação técnica científica, e os meios de comunicação de massa transformaram as relações culturais e redefiniram os espaços da leitura e da literatura.

A expansão dos sistemas de ensino e a heterogeneidade dos alunos provenientes de todas as classes sociais foram alguns fatores que determinaram a falência da educação da elite tradicional. O foco do ensino da língua materna foi modificado e se passou a adotar modelos predominantemente linguísticos e as disputas por cânones no “âmbito dos estudos literários apagaram as fronteiras entre valores estéticos e políticos” (COSSON, 2010, p.56).

Zilberman e Silva (2008a, p.21) asseveram que a crise no ensino de literatura, no Brasil, pode se verificar de várias maneiras, pois os alunos, no final do processo de escolarização, “desconhecem a gramática, não escrevem corretamente, ignoram a tradição literária, são incapazes de entender as formulações mais simples de um texto escrito, mesmo o meramente informativo”. A falta de leitura da população e a ineficiência do professor de literatura também foram consideradas causas atribuídas ao fracasso do ensino de literatura.

A crise levou o ensino de literatura a se indagar sobre seu sentido e finalidade. De certo modo, a literatura precisa descobrir, considerando as novas circunstâncias, em que consiste sua natureza educativa. Não pode ser a que desempenhou na antiguidade, porque a escola se interpôs entre a obra e o leitor, com consequências inegáveis. Mas não pode ser consagrada pela sociedade burguesa, que lhe conferiu o papel de intermediária entre o indivíduo e a língua escrita e/ou a história nacional, por esses ideais não terem sentido para os grupos sociais de origem popular que hoje reivindicam o acesso à escola (ZILBERMAN; SILVA, 2008a, p.22).

Antes da crise, a literatura ocupou, na sala de aula, o mesmo espaço que o ensino da linguagem e da escrita na formação cultural do aluno. Nesse contexto, Cosson (2010, p.56) enuncia que “a literatura na sala de aula era a matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade”. O prestígio decorria, então, de determinada concepção da cultura, que implicava a estima consensual pelas humanidades e a valorização da tradição escrita. Mas, quando a literatura se colocou em franca oposição aos valores da sociedade burguesa, rejeitou seu lugar institucional, pois não representava mais seus dogmas. Perrone-Moisés (2000, p.346) percebe que o ensino de literatura “punha em xeque seus próprios fundamentos como prática social, e, indiretamente, as práticas sociais em seu conjunto, começou a apresentar-se como problemática.”

As relações entre literatura e educação tornaram-se conflituosas, pois o utilitarismo e o pragmatismo prejudicaram a recepção das obras pelos jovens. Paradoxalmente, a escola é uma instituição que goza de espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária. Zilberman (1988) elenca alguns princípios básicos, que devem nortear o ensino de literatura, a saber: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário.

Para Leahy- Dios (2004, p. 210), a “educação literária falhou com eles (alunos), por não lhes ensinar subjetividade, identidade e conhecimento, por não tê-los fortalecido teoricamente.” A autora defende a educação literária como representante das relações sociais, que conduzem a reflexões críticas e recai, principalmente, na tomada de decisões políticas.

Nesse sentido, Leahy-Dios (2004, p.208) argumenta:

Mais do que historiografia literária ou práticas críticas superficiais, educar pela literatura é o meio estético da representação cultural de poderes politicamente reconhecidos, a serem ensinados a aprendidos sem reverência, mas com um olhar de consciência crítica.

O processo para se compreender a inter-relação entre ideologia, língua e poder, através de diferentes pensamentos teóricos, deve fundamentar a educação literária. A autora critica a forma como a literatura é trabalhada, especificamente com os jovens, pois os modelos pedagógicos utilizados são factuais, estruturais, excessivamente biográficos, estudos literários exigidos para exames vestibulares e academias preocupadas com elementos objetivos e explícitos. No ensino de literatura, parece haver pouco espaço para o tempo presente, a vida real e questões atuais.

Como representação esquemática de um passado histórico, em que se evita tratar da complexidade do presente, a organização pedagógica da literatura se assemelha a um móvel de gavetas, com divisões e compartimentos para unidades isoladas, um artefato anacronicamente positivista em um mundo pós-moderno (LEAHY-DIOS, 2004, p.174).

Também parece não oferecer qualquer contribuição crítica para a reflexão social, cultural e política, apesar da referência à questão social no ensino da literatura do país. Para Leahy-Dios, existe uma distância considerável entre as

propostas acadêmicas de pedagogias críticas e os conteúdos e as práticas escolares no Brasil. A definição do perfil do discurso literário e a situação social da produção literária deveriam ser focos de investigação com vistas a melhorar o ensino de literatura nas escolas. Nenhuma obra de arte se faz aleatoriamente, situada em um vácuo social. Leahy-Dios (2004, p.159) entende que, “somente após lidar com ambos os aspectos, seria possível levar os alunos à compreensão dos discursos implícitos encontrados nos textos literários”.

Essa autora considera, ainda, que a ação política relativa aos programas e aos currículos deveria ter como objetivo a formação de docentes e a integração da leitura textual ao conhecimento informativo fundamentado em uma visão crítica das teorias literárias. As universidades não privilegiam a *teoria* – no sentido de refletir criticamente sobre a *práxis* – como questão central da produção de conhecimento. Os materiais de ensino devem pautar-se em sua significância artística, cultural e política.

Uma pedagogia do ensino da literatura que cruze fronteiras, organizada ao redor de teorias de identidades críticas e de visibilidade, que reconheçam a pluralidade e a diversidade de posições em cada sociedade, é o ideal epistemológico de um ensino de literatura que se propõe sociocultural. Portanto, como fazer para que essa relação seja equilibrada? Pesquisas mostram o uso equivocado da literatura em sala de aula, que se dá desde o uso do texto literário para transmitir ideologias até o espontaneísmo que não gera reflexão.

2.1.1 A escolarização da literatura infantil

A discutida aproximação da literatura infantil com a escola, se questionável, pode e deve ser repensada constituindo-se em práticas renovadas, que propiciem mais aproveitamento do potencial literário em sala de aula. De acordo com Zilberman (1985, p.22), “se essa relação sujeitou a arte ao ensino deve-se investigar a contrapartida desse modelo, no qual a didática se submete a virtualidade cognitiva do texto literário”. Para essa autora, é importante trabalhar literatura na escola, pois considera, nesse contexto, o espaço da sala de aula privilegiado para o desenvolvimento da leitura e intercâmbio do texto literário. As relações originais entre literatura e pedagogia e o vínculo de ordem prática prejudicam a recepção das

obras e a relação prazerosa do leitor, assim como a avaliação da crítica que não considera arte uma escrita feita primordialmente para ensinar. Então, é imprescindível redimensionar essas relações com vistas a proporcionar um novo e saudável diálogo entre o livro e a criança.

Polêmica por natureza, principalmente por conta dos seus objetivos (explícitos e, às vezes, ocultos), a inadequação da escolarização literária vem sendo feita desde a sua associação renitente ao ensino, ao pedagógico e usada como pretexto para trabalhar conteúdos diversos. Assim, a relação de troca entre literatura, escola e sociedade consolidava-se desde que a literatura contivesse os valores e os ensinamentos que a sociedade queria transmitir. A literatura servia de intermediária entre os valores e os novos consumidores da emergente sociedade burguesa e, posteriormente, os mantenedores do *status quo* vigente. A função mais relevante da literatura (despertar o imaginário, a estética o prazer, a formação humanística, evocar a subjetividade, emoção e sensibilidade através da arte) ficou relegada a segundo plano.

Magda Soares (2003) traz, no entanto, uma oportuna reflexão sobre o termo escolarização, que, associado ao espaço escolar, artístico ou literário, apresenta uma conotação negativa. A autora argumenta que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, pois o surgimento da escola é indissociável da constituição de “saberes escolares”. Essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos e transformá-los em saberes escolarizados.

Na escola, existem um espaço e um tempo de aprender sistematizados que geraram séries, classes, currículos, disciplinas, programas, metodologias, manuais, textos, enfim, aquilo que se constitui até hoje a essência da escola.

É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüentemente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2003, p. 21).

Sendo assim, a literatura como arte, saber, conhecimento, ao entrar na escola, sofre intervenção e intermediação do sistema escolar, que são inerentes a esse processo. O que torna a escolarização da literatura ideia corrente de negatização é a forma como ela é feita. De acordo com a contribuição de vários

estudos, deve-se reivindicar um espaço próprio para a literatura em sala de aula. Não se pode crer ingenuamente que a leitura literária dispensa a aprendizagem. Cosson (2006) contribui nesse sentido ao afirmar que não basta a leitura do texto literário. Convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário ou até fora dele. Ao romper o círculo da reprodução ou da permissividade, permite que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. E esse espaço da literatura como texto na sala de aula demanda a necessidade do contato permanente com o texto literário e a mediação do professor.

Ao fazer uso da literatura infantil como objeto de fruição na escola, buscou-se imitar o comportamento leitor adulto, mas o prazer de ler, muitas vezes, tornou-se proposta mal compreendida, e seus proponentes se esqueceram de que todo modo de ler passa, necessariamente, por uma aprendizagem e que não existe um “modo natural” ou espontâneo de leitura.

Segundo Soares, as três instâncias mais evidentes pelas quais ocorre o processo de escolarização são: a biblioteca escolar, a leitura e estudos de livros de literatura e o estudo de textos nas aulas de português.

Ainda de acordo com Soares (2003, p.42), “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele.” Devemos, como docentes, ser mais criteriosos com o material didático que usamos. Ao participar das escolhas de livros didáticos, a criticidade, embasada pelo conhecimento teórico, é fundamental, se quisermos oferecer um trabalho de qualidade literária para nossos alunos.

Quanto aos objetivos da leitura de textos literários no livro didático, quase sempre não propiciam aos alunos a análise do que é essencial neles, a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem. “Centram-se nos conteúdos, e não, na recriação que dele faz a literatura, volta-se para a informação que os textos veiculam não para o modo literário como as veiculam” (SOARES, 2003, p.42). A maior parte dos exercícios centra-se na solicitação de informações literais dos textos, localizá-las. Ou, como já dito antes, o texto serve de pretexto para trabalhar gramática.

Os tipos de questões propostas sobre os textos literários nos materiais didáticos deveriam levar o aluno a fazer inferências, a analisar os gêneros, os recursos de expressão, a reelaboração da realidade, das figuras do autor, narrador, personagem. Devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos. Estudar o que é textual e literário.

Na sala de aula a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura (COSSON, 2003, p.67).

O autor acrescenta que “não se deve temer a análise literária”. O espaço da sala de aula deve conter a exploração do contexto, assim como faz na elaboração do texto, pois, apesar de o texto não ser pretexto para se trabalhar o contexto, sua leitura é sempre contextual. Nesse ínterim, a intertextualidade é importante, porquanto um texto é sempre um diálogo com outros textos. Ainda no espaço da sala de aula, é fundamental promover o desenvolvimento das obras confirmando ou refazendo conclusões, aprimorando percepções e enriquecendo o repertório discursivo do aluno.

Zilberman e Bordini (1989, p. 33) sugerem que devemos considerar, ainda, as predisposições etárias e culturais, encarando a literatura como objeto de estudo em si, independentemente de outras disciplinas e finalidades extraliterárias, porque, sem permitir a liberdade de interpelação, o exercício da subjetividade e da criatividade, sem incentivo ao senso crítico, o resultado será a inibição do leitor. “Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, reponsabilidade da escola” (COSSON, 2006, p23). Para o autor, a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares (2003), mas como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

2.1.2 O trabalho com literatura em sala de aula no contexto pesquisado

Com o objetivo de compreender a realidade do ensino de literatura infantil nas salas de alfabetização e a concepção teórica sobre o *corpus* que compõe o objeto de estudo, buscamos conhecer um pouco sobre o saber/fazer literário das docentes que atuam no primeiro ciclo inicial da escola pública municipal, campo de estudo da nossa pesquisa. Para tanto, realizamos entrevistas compostas por sete questões abertas, que foram direcionadas às professoras que compõem o corpo docente nas turmas iniciais do ensino fundamental (alfabetização) da referida escola.

As quatro docentes alfabetizadoras demonstraram ciência da importância de se trabalhar literatura infantil em sala de aula. A maioria delas confirmou que lê para seus alunos em lugares diversos dentro do ambiente escolar. Foram citados: pátio, biblioteca, sala de leitura e espaços ao ar livre como alternativas de ambientes diferentes da sala de aula para audição e leitura de histórias. Ao serem questionadas sobre como trabalhavam literatura na sala de aula (subentendia-se a metodologia), as estratégias citadas para motivar a leitura foram variadas: a contação de histórias na roda de leitura, a dramatização, a caracterização de personagens, o avental e o tapete de histórias. Citaram também o trabalho com os aspectos pré-textuais, que, segundo Hila (2009), envolvem a motivação para a leitura/audição de textos assim como a exploração dos aspectos gráficos do suporte textual a ser trabalhado.

Como atividades pós-leitura, foram citadas interpretações orais sobre os textos, mas sem ênfase a interações dialógicas, e os aspectos discursivos da obra, centrando as perguntas no âmbito da compreensão textual. Outras atividades citadas com o livro de literatura, além da leitura, foram: *realização de recontos tanto individuais quanto coletivos (orais e escritos); ilustrações referentes às histórias lidas; reescritas dos recontos; escrita de trechos de que mais gostaram; “trabalhos interdisciplinares” envolvendo especificamente os elementos descritos nas histórias; escritas espontâneas* etc. Duas professoras (inclusive a docente cuja sala foi alvo da intervenção) disseram que costumam trabalhar as palavras-chaves da história para leitura e, às vezes, para fazer separação silábica, destacar letras iniciais etc.

Perguntamos o que eram palavras-chave, e elas disseram que eram os nomes de personagens, os títulos das histórias, os espaços onde ocorriam as ações

e as palavras mais recorrentes na narrativa. Observamos, nesse recorte, algumas concepções atreladas ao uso da literatura como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais. Essa associação não é nova, como já comentamos. Carecemos de uma reflexão sobre os objetivos do trabalho com o texto literário, que seria a formação do leitor literário e o trabalho com a análise textual. Diferentemente do que constatamos nas práticas analisadas, buscamos realizar atividades emancipatórias para o trabalho com a literatura infantil e o uso da escrita, que não sejam a mera reprodução do que a criança leu/ouviu, apenas um reconto.

Por se tratar de crianças recém-alfabetizadas ou no início desse processo, muitos professores acreditam não ser possível realizar um trabalho mais elaborado com o texto literário, porque acham que as crianças, nessa fase, não apresentam maturidade para compreender determinadas temáticas e alcançar um nível mais elevado de discussão do texto. Contrários a essa crença, acreditamos que o professor e os demais sujeitos envolvidos no momento da leitura devem propiciar a compreensão e a interpretação mais elaborada desse texto através da mediação e da interação entre o leitor e a obra. Acreditamos no poder emancipatório da literatura para formar o ser crítico e autônomo através da arte literária, com vistas à reflexão voltada para as relações sociais dentro do grupo de pertencimento. Concordamos com esta opinião de Zilberman (1985, p. 26) a respeito do uso do livro literário na escola:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante as circunstâncias: e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo esse último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a reverência concreta.

A escolarização da literatura não é proibida, é até sugerida, mas não da forma como vem sendo feita na maioria das vezes. Para Soares, a escolarização adequada deveria conduzir eficazmente às práticas de leitura literária, ocorridas no contexto social, e às atitudes e aos valores próprios do ideal de leitor que se quer formar. A inadequada escolarização deturpa, falsifica, distorce a literatura, afasta, e não, aproxima o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e à leitura.

2.2 A literatura na prática docente: reflexões sobre a aprendizagem infantil

O que faz da literatura (especificamente a infantil) um produto cultural tão almejado pela Pedagogia e ser utilizada como recurso didático para os mais variados fins? No capítulo anterior, abordamos as funções exercidas pela literatura para os seus leitores. Desde ensinar conteúdos, divertir, promover a formação humanística, nutrir o psicológico através do terapêutico, discutir o social, divulgar o cultural, enfim, são muitas as potencialidades do seu uso. Em meados do Séc. XVII e do XVIII, quando se originou a literatura infantil, a transmissão ideológica de normas, valores e dogmas burgueses, através do ludicidade, era sua principal utilidade. Com o passar do tempo, os docentes perceberam que o fascínio provocado pela literatura não poderia ser limitado ao pedagógico.

O interesse que a literatura desperta sobre a maioria das crianças pode ser observado no momento da leitura/audição dos textos literários. A especificidade desse leitor nos remete às formas singulares com que a literatura age para atrair o público infantil. Zilberman e Bordini (1989) ratificam que, dos textos verbais escritos, o literário, que trabalha artisticamente a palavra e seus sentidos, reintroduz na dimensão da leitura o lado do prazer desinteressado que outros textos não possibilitam. O universo puramente imaginário que a literatura cria libera o leitor do peso da realidade, mesmo quando a denuncia, ilumina ou amplia suas fronteiras.

Esse descompromisso com o fazer ou o saber utilitários transforma a leitura do texto literário num ato de co-criação, propiciando a livre expansão do eu, que as amarras do cotidiano costumam tolher pela rotina e pela coisificação que as atividades produtivas, em sistemas econômicos desumanos, acarretam (ZILBERMAN; BORDINI, 1989, p. 8).

As autoras argumentam sobre o modo como o texto literário age em relação ao leitor infantil. Enfatiza que é justamente por explorar o que ainda não é, mas poderia vir a ser, usando a linguagem de modo a impressionar “o ouvido e a imaginação do leitor, que a literatura garante o prazer da leitura e um conhecimento não do mundo – que pertence às ciências – mas dos modos como o homem pode agir em relação ao mundo e aos outros homens” (ZILBERMAN; BORDINI 1989, p.13).

Nesse contexto, sugerem também ser “preciso comparar o lido com o vivido ou o conhecido para que o texto faça sentido e produza o prazer do reconhecimento

ou da descoberta”. Do texto, chega-se sempre ao contexto, ou seja, pensar, discutir, criticar e aplicar o que se leu à vida pessoal ou social. Essa ligação é necessária para que não haja uma desordem de ideias soltas que acabem por perder o sentido para o aluno.

Para Oliveira (2010, p.41), a literatura contribui para a formação das crianças em todos os aspectos, especialmente de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, visando garantir a reflexão sobre seus próprios valores e crenças como também os da sociedade a que pertence.

Coelho (2000, p.16) privilegia também os estudos literários para a constituição do sujeito reflexivo, porque entende, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, que

eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

As reflexões sobre o contexto social que a literatura infantil pode suscitar, ao promover o encontro com textos de valor estético e cultural, que representam o sentido vivencial por apresentar respostas aos seus conflitos e emoções, acrescentam uma nova motivação à vida e os conduz a interagir de forma mais consciente em seu meio social e nas relações com o outro.

Como forma de arte, os textos literários ocupam-se da representação do real tangível e do real psíquico das crianças, proporcionando-lhe condições de elaborar significativamente os dados da realidade e a sua interação com ela. Isso garante a literatura o cumprimento de dupla finalidade: por um lado, possibilita à criança compreender melhor os contornos do real e as emoções que ele provoca; por outro, incentiva a criança a produzir textos, a partir da apropriação de textos existentes (SARAIVA, 2001, p.83).

A respeito dos textos literários concretizados no gênero da literatura infantil, Zilberman e Cadermatori (1987, p.86) consideram que esse “[...] gênero tem grande elasticidade, pois, de imediato, o papel infantil ver-se-á desdobrado em personagem e leitor, possibilitando a divisão do discurso, a multiplicação dos níveis da realidade e, enfim, o posicionamento crítico diante das normas”.

A literatura infantil propicia a representação de papéis que transmutam o leitor em vários personagens, a ludicidade, o uso do imaginário para a compreensão do real e a discussão temática e dialógica proporcionadas pela escolha adequada de

textos estéticos literários. Ela nos dá a oportunidade de desenvolver a criticidade e a reflexão sobre o contexto social e o entorno da criança, que emancipará o leitor infantil, objetivo principal almejado nesta pesquisa.

A arte, como suporte para se compreender o real, potencializa o texto literário a desenvolver o senso crítico diante da linguagem e oportuniza o aluno a se expressar e exteriorizar, através dos discursos oral e verbal, seu pensamento. Harmoniza a relação entre o sujeito e o mundo e oferece outra via de reflexão para essa realidade. Zilberman (1988, p.85), ao investigar a relação entre a criança alfabetizanda e a literatura, fala sobre as particularidades do tipo de livro destinado à que se encontra nessa fase.

Para desenvolver a autonomia da leitura, traz textos curtos, escritos com sílabas simples e poucas frases, com estratégias de acumulação e repetição para facilitar a compreensão das histórias. Mas faz uma ressalva quanto a esse tipo de texto, pois “não podem depender exclusivamente da adequação às exigências da faixa etária da alfabetização, sob pena de ficarem por demais atrelados ao fim a que se destinam.” Ainda reitera que eles são transitórios, pois seu uso limita-se ao estado intermediário em que as crianças começam a dominar o código escrito, mas ainda não têm a fluência necessária para ler qualquer tipo de obra.

A autora critica o uso escolar da literatura como texto e pretexto para a apreensão do código escrito, porquanto considera que há uma regressão nos processos literários que a compõem e utilizam, quando simplifica sua forma narrativa e a linguagem, buscando adequar-se às possibilidades de decodificação por parte de seu leitor novato. O uso utilitário da literatura para alfabetizar acontece, muitas vezes, porque as editoras e alguns autores acomodam-se aos interesses da escola e do alfabetizador, com o objetivo de ampliar seu raio de atuação, mesmo sob pena do empobrecimento artístico da literatura infantil.

Sabemos do interesse do mercado livresco na encomenda e na produção dessas obras, feitas tão somente para auxiliar o processo de alfabetização, que se constituem mais como paradidáticos, e se comparados com a cartilha, de forma lúdica, é mais um recurso para esse fim. Nesses livros, é patente a assimilação da tarefa escolar. Mas, ao mesmo tempo em que o mercado se volta para esse tipo de produção, verificamos que as editoras têm investido e inovado noutros segmentos,

produzindo obras de boa qualidade, mesmo com as limitações impostas pelo leitor iniciante.

Pensando na qualidade artística das obras, propiciamos, em nossa pesquisa, a recepção da literatura através da leitura feita pelo professor, como se a limitação inerente ao nível de leitura das crianças nessa fase não fosse um empecilho para a compreensão e a interpretação textual, e como se a relação dialógica, através da discussão temática, não fosse comprometida. Antes de saber ler convencionalmente, a criança costuma conhecer a literatura através do ato de ouvir histórias, seja na família, seja no início da vida escolar.

Para Cadermatori (2006, p.81), a literatura infantil, assim como manifestações da cultura popular e ágrafa, propicia para crianças em fase de alfabetização a continuidade de experiências expressivas já adquiridas e lhe assegura uma relação ativa com sua língua pelo conhecimento das potencialidades expressivas do código. Nesse sentido, o processo de alfabetização não se dá apenas no nível de aquisição do código linguístico, mas adquire significado real, pois se relaciona a algo reconhecível e vivenciado pela criança.

Distinguida a literatura como a manifestação escrita na qual a expressão tem preponderância, seu lugar no primeiro ano de escolaridade se dimensiona como possibilidade de preenchimento de algumas lacunas causadas pela sistematização que a escola opõe à exploração espontânea do mundo realizada pelas crianças antes de ser iniciada a escolaridade. Seu vínculo com a alfabetização se faz na medida em que essa – para ser uma efetiva aproximação do falante à sua língua e constituir-se numa experiência de conhecimento do fenômeno da linguagem – torna-se dependente dos discursos que atravessam o sujeito (CADERMATORI, 2006, p. 86).

Saraiva (2001) enfatiza que, ao se centrar na seleção de textos literários para o trabalho com a leitura nas séries iniciais, deve-se priorizar a prerrogativa essencial da literatura - a de explorar potencialidades expressivas de sua matéria, a palavra, e a de representar mimeticamente o real, como via de acesso à interioridade do sujeito e ao mundo que o circunda. Como resposta para as indagações humanas, a literatura exerce função de reconhecimento, pois impele o leitor a situar-se criticamente diante do mundo representado e do processo de sua representação.

Os textos literários se tornam o mais eficaz instrumento de alfabetização. A justificativa para sua utilização nesse processo apoia-se preliminarmente na natureza e na função da literatura e, ainda nas características do universo infantil. No processo de alfabetização, é essencial incorporar as práticas de sala de aula o texto literário – narrativas e poemas para, de maneira particular,

compor o conhecimento das crianças e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não verbal. Alfabetizar, assim, inclui a reinvenção da linguagem, a expressão da subjetividade e as singularidades próprias do código escrito (SARAIVA, 2001, p.19).

Assim, a alfabetização se constrói através de atividades contextualizadas e significativas, utilizando-se linguagem oral e escrita, e a análise e a reflexão dessa linguagem no processo interacional. Não queremos dizer que as atividades específicas e explícitas do ensino do código alfabético devam ser relegadas ou postas de lado, visto que são extremamente importantes para que o alfabetizando adquira a tecnologia da lecto escritura. Porém essa aquisição não é objeto deste trabalho.

Enfatizamos o papel da literatura infantil nesse processo porque a especificidade dessa linguagem soma a sua função primordial outra: a de atribuir significados a sinais gráficos, enriquecidos pelos sentidos que seu intérprete atribui a eles. Também são modelos de escrita convencional a organização textual e a relação grafo-fonêmica, que desenvolvem a consciência linguística do alfabetizando e a habilidade metalinguística.

Cosson (2010, p. 59) reitera o pensamento de Saraiva (2001) afirmando que “é preciso que se invista na análise e elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito”. Acreditar na potencialidade discursiva das crianças em fase de alfabetização é importante para que não se corra o risco de oferecer uma experiência limitada com textos literários, baseada apenas na capacidade de decodificação. Outrossim, diversificar a metodologia que conduza a discussões profícuas das temáticas é uma maneira de aprofundar o trabalho de análise textual, mesmo com crianças recém-alfabetizadas.

2.3 Na variedade de gêneros literários, a singularidade da narrativa de ficção

Já dissemos que a forma é a maneira como a literatura se apresenta. É a sua materialidade, corporificação, traduzida em sua estrutura. As formas literárias se materializam através dos gêneros literários, que são vários. Segundo Coelho (2000), as formas geradoras principais são poesia, ficção e teatro.

De acordo com essa classificação, a literatura infantil pertence ao gênero ficção, que abrange toda e qualquer prosa narrativa literária. Ocupa um lugar

específico no âmbito do gênero ficção, pois se destina a um leitor especial, em formação, que passa pelo processo de aprendizagem inicial da vida. Há formas narrativas que, desde a origem dos tempos, vêm sendo consideradas como pertencentes ao gênero da ficção, definidos como FORMAS SIMPLES: fábula, apólogo, parábola, alegoria, mito, lenda, saga, conto maravilhoso, conto de fada, conto exemplar, conto jocoso etc.

Formas simples são narrativas que há séculos surgiram anonimamente e passaram a circular entre os povos da antiguidade, transformando-se com o tempo no que hoje conhecemos como tradição popular. Pela simplicidade e autenticidade que singularizam essas narrativas, quase todas acabaram assimiladas pela literatura infantil, via tradição popular.

Segundo Coelho (2000), a matéria narrativa é composta pelas seguintes categorias estruturantes: o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, o gênero narrativo, personagens, espaço, tempo, linguagem, leitor ou ouvinte. Cada uma dessas categorias se desdobra em conceitos e subtipos, e a depender do autor que as aborde, até a nomenclatura muda. Não é nosso objetivo, neste trabalho, determo-nos minuciosamente em cada uma delas, apenas citá-las para situar o leitor da existência dos aspectos estruturais do gênero ao justificar nossa escolha. Autores como Gouveia (2011), Saraiva (2001) e Zilberman (1986) consideram ser importante o reconhecimento das categorias que constituem a narrativa, porquanto o aluno passa a se familiarizar mais com o texto literário, quanto mais dominar tais categorias.

Os referidos autores afirmam que a leitura do texto se torna eficaz quando se evitam digressões e comentários supérfluos. Zilberman e Bordini (1989, p.33) destacam a importância do papel da escola para abrir ou abrigar as vias de acesso aos sentidos da obra literária, quando o leitor apresenta dificuldades evidentes no manejo da linguagem e entes imaginários. Ela diz que “a criança e o jovem, mesmo interessados pelo assunto ou apresentação física do texto, podem não alcançar o prazer da leitura quando não dominam as estratégias construtivas das obras”. A mediação no trabalho com as narrativas centra-se em acompanhar o desenvolvimento das ações tomando a personagem central como fio condutor. O leitor costuma identificar-se de forma afetiva ou intelectual e é conduzido pelas

circunstâncias espaço-temporais e sociopsicológicas da história, até o final do livro, devido à curiosidade despertada quanto ao seu destino.

Foi considerando o aspecto recepcional que elegemos a narrativa de ficção ou narrativa literária como o gênero a ser trabalhado com as crianças da alfabetização, por reconhecer nele as qualidades literárias que atuam como referência de interesse e encantamento para crianças nessa faixa etária. Aguiar (2003) afirma que esse leitor tem dificuldade de perceber a globalidade das situações e se atém à parte em detrimento do todo. A história contribui para o desenvolvimento da capacidade de percepção gestáltica e de estabelecimento de relações entre as partes.

Justifica-se também a escolha desse gênero literário por ter curta dimensão e obedecer à sequencialidade causal e temporal. Essa simplicidade se repete nas estruturas sintáticas, com orações predominantemente coordenadas, em que os termos seguem, em regra, a ordem direta, com uma substituição lexical pouco expressiva. Essa especificidade da narrativa atende às necessidades dos leitores iniciantes, porque o pensamento lógico dessas crianças exige unidade, coerência e organicidade entre os elementos da história, independentemente de ser fantástica, imaginária ou realista. A narrativa literária organiza-se, geralmente, de forma semelhante a um conto primitivo, de estrutura simples (situação inicia – conflito - processo de solução - solução final), em que interage um grupo humano antropomorfizado ou não, no qual cada elemento tem um papel bem definido.

Para Aguiar (2003, p.244-245), a leitura propicia a vivência de sentimentos e relações em que o leitor mergulha ao aceitar o pacto de faz de conta com o narrador. Para essa autora, a história tem que ser “enxuta” e nela predominar a ação, com a apresentação direta das personagens e diálogos ágeis. Encaixes desnecessários (longas descrições, digressões morais, religiosas ou informativas) quebram a lógica interna da composição, ao mesmo tempo em que não propiciam a comunicação com o leitor, que não quer se perder por caminhos desviantes.

Compagnon (2010, p. 55) enfatiza que

o gênero, como taxionomia, permite ao profissional classificar as obras, mas sua pertinência teórica não é essa: é a de funcionar como um esquema de recepção, uma competência do leitor confirmada e/ou contestada por todo texto novo num processo dinâmico.

A narrativa literária é parte integrante do discurso narrativo que pode se apresentar sob “múltiplas formas de expressão, assumir diversas funções socioculturais e variados enquadramentos pragmáticos” (SARAIVA, 2001, p. 51). A arte de narrar manifesta-se não só no uso da linguagem oral e verbal, mas também nas variadas linguagens artísticas, como pintura, fotografia, escultura, dança, desenho etc. Também acontece, como já dito, em variados contextos socioculturais: celebrações religiosas, ritos jurídicos, situações de imprensa etc. Uma boa narrativa de ficção, inclusive as narrativas por imagem, não explicitam tudo o que se passa na trama da história. Existem “brancos, cortes, lapsos, vazios” que devem ser preenchidos pelo leitor.

A narrativa literária correlaciona-se, pois, aos outros discursos narrativos pela narratividade – qualidade que lhes é inerente –, mas deles se distingue pela natureza fictícia do universo representado e pelo tratamento singular dispensado ao código verbal e, em se tratando da literatura infantil, ao código pictórico (SARAIVA, 2001, p. 51).

Outra característica da narrativa ficcional na literatura infantil é a ilustração. O texto ilustrado auxilia o leitor iniciante a compreender a história e prende sua atenção através da ludicidade e da estética visual. “A ilustração estimula o raciocínio e a criatividade do leitor, por isso os desenhos devem sugerir mais do que está expresso no enunciado verbal, evitando a mera descrição gráfica do texto” (SARAIVA, 2001, p.85).

O professor precisa conhecer os vários tipos de narrativas para que coloque à disposição de seus alunos textos diversificados quanto à espécie, ao assunto e à temática, e que eles possam discutir as opções oferecidas procedendo à escolha. Segundo essa autora, a narrativa literária tem por base a representação de ações que, vivenciadas por personagens situados em determinado tempo e espaço, instituem um universo fictício como se fosse real. Costuma organizar-se articulando ações que constituem a história ou o enunciado, e a comunicação dessas ações instala o processo de narração, o discurso ou enunciação.

Esse conjunto de acontecimentos ligados entre si por relações de causa e efeito são dispostos de forma sucessiva e cronológica. Compagnon (2012, p. 63) afirma que “a arte da narrativa contém de maneira concordante os acontecimentos heterogêneos de sua existência.” Seus componentes (ações, personagens, espaço e o tempo) convergem para desencadear o processo de transformação de um

estado inicial a outro final, mediado por um fazer. Para Gouveia (2011), a narrativa literária distorce ficcionalmente a realidade humana para torná-la ainda mais expressiva e convincente, mesmo pelos meios que podem tender ao absurdo e ao impossível. Por ser uma criação ficcional, dispõe de uma lógica própria interna que a sustenta e não se confunde com uma mentira. Expressa algo de forma que os mecanismos comunicativos convencionais não são capazes.

O posicionamento dialógico institui a natureza emancipatória da narrativa, quando ele suscita a independência do leitor em relação aos padrões de comportamento do mundo dos adultos e sustenta uma perspectiva questionadora, capaz de recusar respostas únicas ou unilateralmente direcionadas (SARAIVA, 2001, p. 61).

Na busca desse relacionamento dialógico, realizamos esta pesquisa e, posteriormente, uma testagem de atividades literárias com as crianças, objetivando a discussão e o diálogo referentes às obras e às temáticas abordadas. No registro escrito, concretizam-se as impressões, as apreensões das crianças a respeito dessa troca de opiniões e as compreensões sobre os textos motivadas pelas discussões orais após a leitura de cada história.

O trabalho com a narrativa comporta a leitura feita pelo mediador/professor compartilhada pelos alunos, levantando questões sobre os enunciados verbais e visuais. Ao levar para a sala de aula textos narrativos e mostrar “a ficção como um discurso tão digno de crédito como outro qualquer, já que, como qualquer outro, ela faz uma leitura do real, buscou-se subverter limites e limitações” (WALTY, 1992, p.22), explorando as possibilidades e as potencialidades dialógicas desses textos.

Coelho (2000, p. 35-36) elenca outros critérios de adequabilidade do texto narrativo, para a fase leitora em que se encontram as crianças participantes da pesquisa (6 a 8 anos):

A imagem ainda deve predominar sobre o texto; humor, graça e comicidade são bem vindos; a narrativa deve ser linear, simples com principio, meio e fim bem delimitados, as personagens podem ser reais ou simbólicas, mas sempre com traços de caráter ou comportamento bem nítidos; os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar o querer, o sentir, e podem desenvolver-se no mundo maravilhoso, no mundo real ou na fusão dos dois mundos.

Sobre a narrativa contemporânea, a autora acrescenta que, “contemporaneamente, a literatura para crianças enfatiza especialmente o fenômeno do pensar, do sentir e do querer, em sua necessária complementariedade”

(COELHO, 2000, P. 36). O componente estético inerente à arte estimula o sentir, a emoção e conduz o leitor/ouvinte a pensar na realidade quando a temática abordada na literatura o influencia a relacionar a ficção com a realidade da qual faz parte, refletindo sobre ela.

2.4 A prática educacional e o fazer literário na perspectiva humanística

De acordo com os PCNs - Apresentação dos Temas Transversais e Ética - (Brasil, 1997, p. 32), para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, mas também por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais diversas, e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural, muitas vezes, é marcada pelo preconceito e pela discriminação.

Um dos desafios da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural, que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

O povo brasileiro apresenta formação intercultural, forjado na diversidade, com histórias sociais diferentes, gostos e interesses diversos, conservando assim características imanentes a sua formação e gênese. Como esses sujeitos serão moldados na escola que tende a homogeneizar a todos? Os padrões cartesianos, de caráter universal das ciências humanas, não servem de modelo para garantir o sucesso escolar desses sujeitos.

Ainda em relação à diversidade cultural, concordamos com Canen e Xavier (2011), quando discorrem sobre a importância de se trabalharem essas questões no contexto escolar. Segundo as autoras, a diversidade cultural está imbuída nos estudos do multiculturalismo e inserida em vários setores da sociedade, inclusive na educação.

O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio

a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central ao se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar. (...) Nesse sentido trabalhos nessa perspectiva têm apontado a relevância da educação para o desafio a preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião e outros, rumo a uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo de alunos de universos culturais plurais (CANEN E XAVIER, 2011, p. 642).

Utilizamos a noção de multiculturalismo para explicar a relevância da diversidade cultural dentro do contexto escolar, abrindo espaços que permitam a transformação da escola num local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, como meio de se promover a cidadania a partir da literatura.

Stuart Hall (2006), abordando a concepção de identidade referente ao sujeito sociológico, argumenta que a noção desse sujeito reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que seu núcleo interior não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos — a cultura. Essas outras pessoas importantes para nós - pais, professores, amigos, demais membros próximos da sociedade - são responsáveis pela construção das diversas opiniões que temos sobre o mundo e o outro que nos constitui.

Trabalhar com a pluralidade cultural propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. (...) oferece, também, elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim respeitá-la como expressão a diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1997, p.19-20).

Tendo em vista a importância da literatura para a formação humanística do sujeito e a relevância de se problematizar e valorizar a diversidade e a pluralidade cultural que compõe nossa sociedade e os ambientes escolares por extensão, objetivamos incluir os diversos sujeitos aprendizes na constituição positiva de suas identidades, propiciando-lhes práticas da leitura e escrita significativas na fase inicial do ensino fundamental.

Utilizamos a literatura para fomentar essas práticas de leitura e fortalecer a diversidade que compõe a sala de aula, através da audição das histórias e da escrita

discursiva. A identidade é marcada pela diferença, que é relacional, ou seja, “a diferença é marcada em relação à identidade através de sistemas classificatórios que fabricam sistemas simbólicos por meio de exclusão. Por isso, tanto as diferenças quanto as identidades são construídas e não dadas e acabadas” (SANTOS, 2010, p.116).

Ao considerar que as identidades são construídas e que nos identificamos a partir da diferença que se instaura entre nós e o outro, o trabalho, nesta pesquisa, visa à discussão de pré-conceitos que geram discriminação por causa das diferenças físicas. Essa discussão gera reflexão, e o investimento nas identidades objetiva fomentar o respeito às diferenças e auxilia a compreender a subjetividade que envolve a psique humana.

A oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama de educação: a apreensão de padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia a literatura (CADERMATORI, 2006, p. 22).

Nesse contexto, concentra-se a importância da literatura na formação do sujeito interpretativo e discursivo, através das diferentes mensagens que lhe são transmitidas por meio da literatura, ao considerar a fase da infância (especificamente a fase da alfabetização) como momento propício para a formação de conceitos.

Cadernatori (2006 p.23) enfatiza ser o homem constituído da proporção da formação de conceitos; a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição, e a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição das crianças na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de se superar a dependência e a carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

A escola, sensível à diversidade, está pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora. A sala de aula é uma soma de individualidades, que interagem em grupo, afirmando suas identidades e, nem sempre, chega-se a

um consenso. “Por esses caminhos, aumenta a complexidade da escola, uma vez que a sala de aula passa a ser o espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais” (AGUIAR, 2003 p. 240). Mas a busca da leitura estética não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nossas experiências docentes nos mostram que as crianças vêm à escola, muitas vezes, munidas de pré-conceitos e ideias pré-concebidas, mas, através da intervenção e da mediação adequadas, esses conhecimentos são reelaborados e/ou mais bem esclarecidos.

Essa troca cultural propiciada pelo ambiente escolar pode se dar através da literatura e de suas temáticas, porque forma o humano. Colomer (2003, p. 374) sugere que a literatura infantil venha cumprir uma função de formação cultural da infância e favoreça sua educação social por meio de uma interpretação do mundo, propondo iniciá-la na aprendizagem das convenções literárias.

De acordo com Azevedo (2007), a literatura traz assuntos que não se precisa ensinar e que não são informações mensuráveis ou atualizáveis. Afirma, ainda, que a literatura traz temas, dos quais se podem compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. Essas ações/atitudes, essa troca gera aprendizagem. A diversidade cultural/física, abordada na literatura, pode envolver a criança e levá-la a identificar-se com as personagens das narrativas. Azevedo (2007, p. 80) postula, ainda, ser

preciso lembrar o óbvio: uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acessos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vidas, traumas concepções culturais, entre outros fatores.

A literatura, por excelência, é uma disciplina de cunho humanístico, que torna natural o trabalho com temáticas sociais. Através dela, podem-se discutir verdades estabelecidas, a abordagem de conflitos, paradoxos e ambiguidade. Ao trabalhar com literatura, a escola não deve censurar temas que considera polêmicos, delicados, perigosos, ousados nem deve promover assepsia temática. O diálogo com a literatura possibilita a discussão de enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais.

2.5 A recepção do texto literário: entre a estética e o ensino

A Teoria da Literatura é a argumentação científica ou filosófica da interpretação literária, da crítica literária, da História da Literatura e do conceito de Literatura no geral, que analisa e estuda todos os elementos literários do texto: autor, leitor, texto, história. Segundo Brewton (2013), a teoria literária se refere a quaisquer princípios derivados da análise interna dos textos ou de conhecimentos externos ao texto que podem ser aplicados em várias situações interpretativas.

Pinheiro (2009) nos lembra de que, ao longo da constituição dos estudos teórico-literários, o leitor sempre ficou de fora. Felizmente não por muito tempo. O autor destaca que

as correntes mais formalistas/estruturalistas elegeram o texto de modo quase absoluto, muitas vezes independente do contexto, das condições de produção; as correntes mais sociológicas observaram o texto em diálogo com o contexto; outras correntes, como as de viés biográfico, em que se pode colocar as primeiras leituras psicanalíticas, privilegiaram o modo como o autor se projeta na criação e assim sucessivamente. A Estética da recepção, em seu início fazendo uma revisão da abordagem historiográfica, avança no sentido de chamar a atenção para os possíveis modos de interação entre texto e leitor (PINHEIRO, 2009, p.13).

Por considerar o leitor como peça fundamental da tríade autor – leitor – texto, elencamos a Estética da Recepção para fundamentar as análises da pesquisa. Os elementos do contexto histórico-cultural do aluno serão fundamentais para compor as discussões e reelaborar ideias.

O maior expoente da Estética da recepção chama-se Hans Robert Jauss (1994). Esse crítico alemão via no leitor o meio de equilibrar as divergências existentes entre as teorias que consideravam a dinâmica do procedimento, a estética, a arte, em si, mas não levava em conta o contexto, ao contrário das teorias e correntes filosóficas, que enfatizavam o contexto e fazem do texto puro produto histórico.

Para tentar preencher a lacuna que separa o conhecimento histórico e o conhecimento estético, a história e a literatura, posso partir daquele limite onde as duas escolas [o formalismo e o marxismo] se detiveram. Seus métodos apreendem o *fato literário* no circuito fechado de uma estética da produção e da representação; com isso, eles despojam a literatura de uma dimensão que é, contudo, necessariamente inerente à sua própria natureza de fenômeno estético e à sua função social: a dimensão do efeito produzido por uma obra e do sentido que lhe atribui um público de sua “recepção”.

O leitor, o ouvinte o expectador – numa e noutra teoria, um papel absolutamente reduzido (JAUSS, *apud* COMPAGNON, 2010, p. 207-208).

Para Jauss, a significação da obra repousa na relação dialógica que se estabelece em cada época entre ela e o público. Compagnon (2010, p. 209), ao situar a obra entre a forma e o contexto, afirma: “Nem documento, nem monumento, a obra é concebida como partitura,” mas essa partitura, atualmente, é tomada como ponto de partida para uma reconciliação da história e da forma.

Além de pensar no caráter artístico e seus efeitos nos leitores, Jauss articula tanto a recepção atual de um texto – aspecto sincrônico – quanto sua recepção ao longo da história – aspecto diacrônico – e ainda a relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor.

Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor, (...) há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexos entre as obras literárias. É isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas (JAUSS, 1994, p. 23).

O leitor torna-se parte da criação artística e preenche os sentidos e os vazios que existem na obra. Zilberman e Cadermatori (1987, p.77) relatam que Jauss tem em vista a avaliação da evolução dos modos de recepção de uma obra dada ao longo do tempo, “isto é, como a compreensão de um texto modificou-se, em decorrência da emergência de novos horizontes, o que decreta sua atualidade e rejuvenescimento no decurso do fluxo cronológico”. Mas, para tanto, o texto precisa estar vinculado aos problemas do seu tempo e à realidade do destinatário. É o que assegura o caráter comunicativo (catártico, na conceituação de Jauss) da obra literária e propicia a experiência estética, isto é, a fruição. A atividade do leitor, no processo literário, ocupa lugar exponencial, uma vez que é a sua percepção do fenômeno estético que o atualiza e lhe dá vida. Isso resulta em maior diversidade de manifestações a respeito de uma obra, sem que seus leitores se sintam ‘impelidos’ a entendê-la, dentro de um protocolo previamente estabelecido.

Bier (2004) enfatiza que, a partir das novas abordagens da linguagem (pragmática, teoria da enunciação, a análise do discurso) que passaram a considerar enfaticamente a relação linguagem e sociedade, o texto deixou de ser mera organização linguística que transmite pensamentos e informações. O autor não

controla os sentidos que sua produção pode suscitar, pois a linguagem, nos estudos linguísticos contemporâneos, é tida como incapaz de traduzir todas as intenções do falante. Essa concepção de linguagem influenciou a caracterização do texto como estrutura cheia de lacunas e de não ditos, em que o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Salientamos não ser válida qualquer interpretação do leitor distanciada da pretensão inicial do autor. O espaço atribuído ao leitor para complementar a obra não deve ser confundido com a permissão de atribuir qualquer interpretação ao texto.

Esse aspecto deve ser entendido não apenas como exercício de uma tarefa de preenchimento dos vazios do texto através da imaginação; o ato de concretização implica também a reapropriação de criações do passado segundo a perspectiva do presente, supondo-se que os interesses do homem contemporâneo tenham sido antecipados por obras literárias de outras épocas (ZILBERMAN; CADERMATORI, 1987, p.79).

A criação literária sobrevive ao tempo, quando agrada a leitores de várias épocas. Isso ocorre se a obra corresponde ao horizonte de expectativas do leitor tanto para confirmá-lo quanto, principalmente, para emancipá-lo, através da obra que rompa com os parâmetros do seu tempo, e permita ao leitor reelaborar os seus valores e paradigmas. Isso acontece porque, segundo Ingarden (*apud* Bier, 2004), a obra literária é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais, no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético dirigido ao leitor.

Exige-se a reconstrução histórica da sensibilidade do público para entender como ela se concretiza. A respeito da interação entre leitor e texto, Bier (2004, p.80) afirma que o texto devolve ao leitor “a revitalização do mundo ficcional em troca de um conhecimento que o posiciona mais adequadamente na sua circunstância”. O que deflagra o processo de leitura em sua plenitude é a obra de arte, seja pela ênfase na forma difícil e renovadora ou pela representação do plurilinguismo.

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que tem delas.

A obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. A obra interroga e transforma as crenças implícitas com as quais a abordamos, “desconfirma” nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são. Em lugar de simplesmente reforçar as percepções que temos a obra literária, quando valiosa, violenta ou transgredi esses modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento... a teoria da recepção de Iser baseia-a, de fato em uma ideologia liberal humanista na convicção de que na leitura devemos ser flexíveis e ter a mente aberta, preparados para questionar nossas crenças e deixar que sejam modificadas (EAGLETON *apud* BIER, 2004, p. 47-48).

A troca de impressões sobre o texto, o compartilhamento de informações, cuja história de vida de cada um enriquece a construção coletiva de saberes, o esclarecimento de impressões incompletas sobre textos discutidos e a oportunidade de externalizar através da fala e da escrita essas impressões oportunizam os alunos a vivenciarem e a extrapolarem seu horizonte de expectativas.

Compangon (2010) refere-se a uma segunda vertente da estética da recepção em que a tônica recai na dimensão coletiva da leitura. Jauss (1994), fundador e porta-voz da Estética da Recepção, pretendia renovar, graças ao estudo da leitura, a história literária tradicional, condenada por sua preocupação excessiva, senão exclusiva, com os autores. A estética da recepção visa renovar a história literária e propõe a união entre aspectos marxistas, ao privilegiar, em seus estudos literários, o contexto, e formalistas, ao primar pela forma. Para ele, forma e conteúdo estão imbricados na compreensão de determinada obra de arte literária.

2.5.1 O que há além do horizonte de expectativas entre autor, leitor e texto?

Quais são as nossas expectativas ao ler um texto literário? Esperamos (ou não) que essa leitura nos traga algo? Como ela pode nos enriquecer e em que aspectos? Ao longo deste trabalho, nos familiarizamos com as funções do texto literário (especificamente a literatura infantil e o gênero de narrativa ficcional) e como podemos ser afetados esteticamente pela obra. Essas funções são intrínsecas e inerentes à obra artística literária. Como leitores, temos alguma pré-disposição conceitual ou algum conhecimento que nos ajude a usufruir do texto literário?

Podemos dizer que o leitor, ao se deparar com uma obra, já traz consigo uma gama de conhecimentos sócio-históricos culturais que influenciarão na maneira

como essa obra será percebida. A esse conjunto de convenções constituintes da competência do leitor, em determinado momento, Jauss (1979) denomina horizonte de expectativas. Esse potencial de sentidos a que cada leitor, uns mais outros menos, é predisposto, constitui-se no processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo. Também reconstrói o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente por leitores de tempos diversos (JAUSS, 1979, p. 46). Para o autor, a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético. A compreensão e a interpretação do texto se iniciam pela interação das experiências compartilhadas entre leitor e autor. Isso posto, reiteramos que a mediação é uma estratégia metodológica para desvelar significados das interpretações das crianças e suas contribuições e a intenção do autor, interpretado no tempo presente.

A despeito da mediação Jauss assevera que na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é possível de ser confirmado pela anuência de terceiros (JAUSS, 1979, p. 77).

Para Compagnon (2010, p.209-210), o horizonte de expectativas é o conjunto de hipóteses compartilhadas que se pode atribuir a uma geração de leitores: “o texto novo evoca para o leitor todo um conjunto de expectativa[s] e de regras do jogo com as quais o familiarizaram os textos anteriores e que , ao fim da leitura, podem ser modulados, corrigidos, modificados ou simplesmente reproduzidos”. Para Zilberman e Cadermatori (1987), esse é o caminho por onde se pode fechar o círculo entre a abordagem estrutural e a sociológica.

A partir da teoria recepcional, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor, faz-se, então, o confronto entre o texto e suas diversas realizações na leitura, recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores ou grupos de leitores em sociedades históricas definidas. Pela recepção, a consciência do leitor pode confirmar ou renovar a sua percepção da realidade tanto interna ao texto quanto externa a ele.

Nenhum leitor fica imune às obras que consome, e as obras não ficam indiferentes às leituras efetivadas. Para Jauss, a ação do leitor não é individualista, nem cada leitor age de modo absolutamente singular. Para esse pesquisador da Estética da Recepção, a identidade e a qualidade de uma obra dependem de sua

propensão à ruptura, à inovação, ao desafio às normas vigentes. Se a obra não aceita o horizonte dentro do qual emerge, como interage com o leitor?

Pode-se concluir que a relação é tensa e pouco amistosa, pois a obra de arte desafia não apenas preconceitos e a ideologia dominante, mas também o código de conduta, as normas linguísticas, as formas de expressão empregadas pelo leitor. Segundo Zilberman (2008b, p.5), as épocas ou as sociedades constituem horizontes de expectativas advindos da “compreensão prévia do gênero, da forma e da temática das obras anteriormente conhecidas e da oposição entre linguagem poética e linguagem prática”.

Para ser marcante, a obra precisa suplantar limites, incluindo-se aí os parâmetros por meio dos quais o leitor rege sua vida. Jauss designa *desvio estético* ou *distância estética* o considerável intervalo entre o que os escritores faziam e seus conterrâneos pensavam, de um lado, e sua própria obra, de outro. É por essa qualidade que a obra se mostra emancipatória. O autor pondera que a experiência literária nesses moldes pode liberar o leitor de adaptações, prejuízos e constrangimentos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas.

Ao discorrer sobre desvio estético, Compagnon (2010, p. 210) o define como a inovação transposta para o lado do leitor, e “suas estratégias (genérica, temática, poética, intertextual) fornecem critérios para se medir o desvio que caracteriza a novidade.” Na *Estética da Recepção*, Jauss se interessa pelos momentos de negatividade que fazem mover a obra. Ele tem em mente as obras modernas, a tradição, por oposição ao classicismo. Ainda sobre o desvio estético, o autor descreve a existência de critérios de valor permitindo distinguir graus literários capazes de diferenciar a literatura de massa e a literatura moderna, experimental, vanguardista, que desconcerta e provoca os expectadores.

O horizonte de expectativas da literatura distingue-se do horizonte de expectativas da vida prática, histórica, por não conservar experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo ilimitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos e abre caminho para a experiência futura. Essa reflexão sobre o modo de ver as coisas - uma possível mudança de comportamento descoberto inadequado, discriminatório - é o que se pretende descobrir através da literatura.

Para Zilberman (1988, p.84-85), o processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, inclui-a ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem, para novas experiências de ruptura com os esquemas estabelecidos. Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para modificar seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra 'difícil' pode quebrar.

O termo horizonte de expectativas é um conceito originado da hermenêutica¹⁰. Segundo Zilberman e Cadermatori (1987), é um código de normas que preside a percepção da obra de arte. Para Jauss, o horizonte de expectativas “inclui todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto”. Zilberman (1986, p.103, **grifo nosso**) elenca as seguintes ordens de convenções constitutivas do horizonte de expectativas através do qual o autor /leitor concebe e interpreta a obra:

Social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade; **intelectual**, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal; **ideológica**, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir; **linguística**, pois emprega certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita; **literário**, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí o que a própria escola lhe concedem.

O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. E por ter historicidade, transforma-se e evolui, mas sua conexão com os valores ideológicos de certa época não é esclarecida. O horizonte de expectativas é igualmente uma consciência ou um saber social, habilitados por cada

¹⁰ A **Hermenêutica** é a arte ou o método interpretativo que procura compreender determinado texto, ou seja, essa expressão – provinda do grego *hermeneuein* - tem o sentido de ‘interpretar’, ‘explicar’ de uma forma geral a passagem textual em questão, tentando nela encontrar a **alegoria** presente [...] Para se alcançar a compreensão de um texto, seu significado mais profundo, é necessário investigar os diversos elementos que compõem o processo hermenêutico – o autor, o texto e o leitor [...] No que diz respeito ao texto, alguns estudiosos defendem que o sentido do discurso tem liberdade significativa, liberando-se do domínio de seu criador assim que é escrito. Assim, quando ele é levado a público, não se aplicam mais a ele as normas da informação, pois ele agora se tornou uma obra literária.

indivíduo, que avalia não apenas a aceitação da obra de arte, mas também a compreensão dos eventos num dado tempo. Relaciona o ser humano a sua época, determina a apreensão dos fatos culturais, situando-o. O conhecimento adquirido terá como meta a ampliação desse horizonte, absorvendo a tradição do saber visando à emancipação individual.

Acreditamos que, “além do horizonte”, existe a possibilidade de renovação conceitual, o rompimento ao convencionalismo, a reflexão que gera aprendizagem. Possibilita a prospecção, ou seja, a reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas.

2.5.2 A especificidade da recepção infantil

Sobre a especificidade do leitor infantil, há que se considerar que sua presença é antecipada ainda no momento da produção. Cada produção individual suscita uma adequação, por parte do autor, da escrita às particularidades existenciais e cognitivas da criança.

O conceito abrangente de adaptação via de regra aplicado a toda obra destinada à infância explica o fenômeno; e reforça o fato de que a elaboração do texto é feita com os olhos voltados a seu destinatário virtual, impedindo uma concepção que examine esse gênero como entidade autônoma e depurada de injunções contextuais (ZILBERMAN, 1986, p 104).

Não existe um modelo específico para a Estética da Recepção infantil, mas alguns pressupostos basilares da teoria recepcional e outros paradigmas já constatados na teoria geral da literatura, com toda a instrumentação científica e complexidade das análises, podem ser alocados para se compreender a recepção infantil. O tratamento para esse leitor é interdisciplinar, visto sua especificidade, que não tem a opção de proceder como atuante e como sujeito que constrói suas transformações estético-cognitivas, dependendo do adulto para lhe propiciar essa experiência.

Nunca é demais lembrar que o adulto mediador deve oferecer textos artísticos bem elaborados e de boa qualidade estética. A obra que possibilitará a experiência estética e formadora é a obra “aberta”, já discutida aqui. Escrita polissêmica na qual o leitor terá a oportunidade de preencher os ‘hiatos’, ‘vazios’ da obra e de confrontar com o grupo as várias interpretações possíveis, possibilitando o crescimento

intelectual da criança, porque ela não percebe o mundo como o adulto, mas o transfigura com a sua imaginação.

Se o adulto pretende transmitir-lhes a realidade do seu ponto de vista, apenas conseguirá provocar, perante a criança, sua situação de desinteresse, ou então, incitará, indiretamente, a criança a mudar o sentido da mensagem, caso se estabeleça apesar de tudo a comunicação (BIER, 2004, p. 51).

Para que o texto possa levar a criança ao processo de produção pessoal de significados, o principal fator da teoria da estética da recepção é o leitor como instância constitutiva do texto artístico. Para Bier (2004, p. 52), alguns fatores devem ser considerados: a evolução psicolinguística da criança e suas diferentes etapas; a incidência das diversas criações literárias infantis na dimensão lúdica da infância e na aprendizagem cultural correspondente; a estrutura da fantasia infantil, as suas diversas categorias e manifestações; a verificação de que modo a experiência estética infantil da prática literária pode atuar como experiência vital que ajuda a construir a própria identidade do Eu; a consideração do nível de compreensão do vocabulário e terminologias das crianças em relação aos textos.

Ao analisar esses elementos, a Estética da Recepção constitui-se na fundamentação teórica mais adequada para responder a questões referentes à literatura infantil que se projetam neste estudo. No ato da leitura (ou audição), o leitor (ouvinte) busca sempre ajustes contínuos através da imaginação, porquanto as palavras do texto nem representam referentes reais, nem se constituem portadores de significados intransferíveis. São enunciados humanos, históricos, representados pela ficção estética e que, por isso, possibilita que a criatividade da criança configure representação imaginária, que reinvente a realidade.

Assim, a escrita se dá por acabada quando o leitor exerce a ação pessoal no fazer interpretativo. Outro fator importante na recepção é a estrutura apelativa no texto. Essa linguagem concretiza-se, na visão de Bier (2004, p. 75), quando da “escolha do vocabulário, na sintaxe, na entonação e em outros signos verbais, assim como na referência, na proposição e na predicação constitutiva da enunciação dialógica entre o texto e o leitor.”

A escrita não linear, provocativa, instigante, literária é a linguagem que caracteriza a literatura, distingue-a de outras formas de comunicação verbal. Esse exercício é um desafio de grande valia e potencial educativo, porque propicia a construção da identidade do leitor através da prática da linguagem estética e com as

exigências cognitivas por ela exigidas. Há um contínuo contraste entre o texto que se recebe e os conhecimentos que já se detêm. Como uma espécie de comparação contínua, permite a identificação de dados e a subsequente valorização compreensiva e interpretação (ou negação), configurando-se, assim, a eficácia do horizonte de expectativas.

Desde os textos mais simples, literários ou não, é muito importante a orientação dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o objeto literário e seu mundo interior, para que se forma uma consciência que amplie suas relações com o real do seu dia a dia e para se poder agir com autonomia” (BIER, 2004, p. 75).

O discurso ficcional apresenta linguagem própria, com símbolos que levam à representação do enunciado e trazem consigo todas as indicações, que permitam ao leitor produzir e compreender a situação contextual. O caráter autorreflexivo do discurso literário oferece condições de apreensão, pois é capaz de produzir um objeto imaginário. Assim, o texto é tanto menos uma correspondência homóloga à realidade, quanto tem uma relação homóloga com o repertório de valores e disposições de seus possíveis leitores. São esses elementos contingentes que provocam a interação entre texto e leitor. As experiências vividas com as crianças e a literatura infantil evidenciam que, no ato da leitura (inclusive literária), efetiva-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Se assimilada pelo leitor, começa a atuar em sua mente e, conforme o caso, a dinamizá-lo e a transformá-lo.

Mas, para que essa importante conexão ocorra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre leitor e texto, pressuposto fundamental da recepção. Zilberman (1988, p.87) enfatiza o papel do texto no processo recepcional. A obra não deve fornecer uma imagem totalmente acabada do universo temático, pois, se o fizer, barra o ingresso do leitor em si mesmo ou tiraniza de tal modo o seu receptor que não lhe deixa lugar para a interpretação. Deve predispor-lo, pois, a modificar seu horizonte, trabalhando os temas contestadores com alto teor de verossimilhança e coerência. Por outro lado, essa tarefa de ruptura do texto não se viabiliza se não houver uma contrapartida no sujeito, ou seja, se ele não se dispõe a ter seu universo estável abalado de alguma forma e não percebe nesse alargamento a realização de algo desejado ou intuído.

3- LITERATURA E ENSINO: TRILHANDO UM CAMINHO POSSÍVEL



LITERATURA E ENSINO: TRILHANDO UM CAMINHO POSSÍVEL

Neste terceiro e último capítulo, delimitamos o percurso metodológico que possibilitou a execução da pesquisa e suas etapas. Caracterizamos o campo de estudo, descrevemos os colaboradores e a classificação teórica quanto à natureza e aos tipos de pesquisa. Descrevemos a estruturação da sequência didática, que possibilitou a intervenção em sala de aula, o método utilizado no trato com o texto literário, assim como todo o processo de geração de dados, a constituição do *corpus* e o objeto de análise. Procedemos à análise dos dados na perspectiva descritivo-qualitativa.

3.1 Caracterização do campo de estudo

O campo de estudo da pesquisa foi uma escola pública municipal situada no Bairro de Bodocongó, no município de Campina Grande, PB. Nos dez anos de existência da instituição, tradicionalmente, promoveram-se ações em prol da leitura literária, foco de interesse da equipe técnica pedagógica escolar e da gestão. Como membro docente da referida escola, foi possível acompanhar e vivenciar parte dessas ações que caracterizavam a identidade institucional no tocante ao trabalho com literatura infantil na comunidade local. No início da pesquisa, a gestão nos acolheu com cortesia e se dispôs a colaborar no que fosse preciso, desde a cessão do espaço, a informações documentais, consulta do acervo, relato de informações, propiciando a condução da pesquisa.

Tivemos acesso a um documento intitulado: Desdobramento das Metas em Planos de Ação/PAF – 2010 - que continha uma série de ações elencadas pela equipe técnica pedagógica, que seriam executadas com as verbas do PDE, com o intuito de melhorar o trabalho com leitura literária. Ao analisar os documentos que comprovam a realização dessas compras, pudemos constatar as descrições referentes às ações que, direta ou indiretamente, potencializaram o trabalho com literatura.

A aquisição de mobiliário para a sala de leitura, fantoches, fantasias, DVD e outros recursos visuais para se trabalhar literatura evidenciam a preocupação que a escola tem em desenvolver a leitura literária e outros projetos inerentes. A seguir, faremos um recorte desse documento, focalizando tais ações e suas respectivas

descrições. Constatamos a aquisição desses recursos *in loco*. Alguns deles foram utilizados no trabalho de intervenção com as crianças. Os elementos descritos como recursos visuais para contação de história constam de: cenários lúdicos, aventais de histórias, tapetes com imagens das narrativas, entre outros.

AÇÕES¹¹:

Adquirir livros e/ou coleções de literaturas diversas;

Contratar serviços para a confecção ou adquirir artigos e mobiliários para o cantinho da leitura e a biblioteca.

DESCRIÇÕES:

*Adquirir 20 DVDs de histórias infantis para enriquecer as **rodas de leitura**;*

Contratar um serviço para a confecção de fantasias para a contação de histórias;

Contratar um serviço para confecção de recursos visuais para contação de histórias;

Contratar um serviço para confecção de fantoches para contação de histórias;

*Adquirir 30 livros de literatura infantil para complementar o acervo da sala de leitura e promover **a leitura permanente**.*

*Adquirir quatro coleções de histórias infantis para **estimular o hábito da leitura**;*

*Adquirir 100 livros paradidáticos envolvendo temáticas dos vários campos do conhecimento **para subsidiar os projetos interdisciplinares na sala de aula**.*

Fonte: Documento que contém o Desdobramento das Metas em Planos de Ação/PAF – 2010

Outras atividades e eventos envolvendo literatura infantil na escola são realizados, como o *Dia D da leitura*, que é um momento aberto à comunidade, cujas exposições e atividades culturais referentes às obras e aos gêneros literários são

¹¹ Todas as ações e descrições foram transcritas *ipsis litteris*, conforme o documento escolar que contém o desdobramento das metas em planos de ações, o PAF de 2010.

vivenciadas e expostas à comunidade escolar. Ações internas, como saraus, dramatizações e leituras ao ar livre - também fazem parte da rotina da instituição.

Apesar das ações para melhorar/fomentar o trabalho com literatura infantil, nem todos os professores são sensíveis a elas ou não comungam dos mesmos objetivos da gestão e da equipe técnica. A vivência, como docente da instituição, as participações nos planejamentos pedagógicos, as observações realizadas nos eventos promovidos pela escola, referentes à literatura, e a execução desta pesquisa evidenciaram que é preciso aprofundar os estudos na área e desenvolver outras metodologias para se trabalhar com o texto literário.

Pesquisar outras metodologias para o trabalho com literatura infantil, especificamente nas turmas de alfabetização (nomeada no município de primeiro ciclo inicial), turma alvo da pesquisa, foi um desafio e objetivo nosso ao pesquisar novas alternativas de abordagem do texto literário em sala de aula, valorizando tanto os acervos literários quanto os de materiais pedagógicos adquiridos pela instituição.

Iniciamos o trabalho de campo no final do mês de setembro de 2012, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da instituição de nível superior (UEPB), quando da autorização para realizar a pesquisa. Para realizar a totalidade dos procedimentos de coleta de dados e a intervenção, trabalhamos cerca de sete meses.

3.2 Quem são os colaboradores da pesquisa?

Colaboraram com a pesquisa parte da equipe técnica pedagógica, as professoras alfabetizadoras e os alunos do primeiro ciclo inicial da turma C. A gestora escolar, três orientadoras educacionais e a supervisora contribuíram conosco respondendo à entrevista citada no primeiro capítulo, pois visávamos compreender o processo de escolha do material literário. Também investigamos, nessa entrevista e em conversa informal, a concepção de literatura da equipe e como acreditam que deva ser efetivado o trabalho com literatura infantil na sala de aula.

As professoras alfabetizadoras da instituição, inclusive a professora, que gentilmente nos permitiu adentrar sua sala para fazer observações e interagir com as crianças nas intervenções, também fizeram parte do elenco colaborativo da nossa pesquisa. Elas nos permitiram, por meio dos seus relatos e pela concessão

de entrevistas, a familiarização com o modo de ver e trabalhar a literatura infantil nas turmas de alfabetização dessa instituição. Todas as professoras têm nível superior de ensino e são formadas em Pedagogia há mais de dez anos, com exceção da que nos acolheu em sua sala de aula, cuja formação é de nível médio.

Nessa escola, funcionam quatro turmas de alfabetização - duas no turno da manhã e duas no turno da tarde. A turma **C** assiste às aulas no período da tarde. A faixa etária das crianças que colaboraram conosco, participando das intervenções e da coleta de dados textuais, variava entre seis e oito anos - 16 meninas e sete meninos oriundos da comunidade local. Optamos por realizar a sequência didática com as crianças nos meses de novembro e dezembro de 2012, por saber que, nesse período, a maioria das crianças já escreve alfabeticamente e pode, de forma autônoma, comunicar-se por meio da escrita, que propicia a reflexão individual dos textos abordados.

3.2.1 Perfil da professora regente: interações para a pesquisa

A professora regente da turma colaborou conosco, tanto nos cedendo o espaço de sua sala de aula, local onde foram realizadas as observações e a intervenção, quanto respondendo à entrevista. Relatou-nos a forma como costumava trabalhar literatura com seus alunos e permitiu que observássemos algumas de suas aulas (no total de três), envolvendo o trabalho com os livros de narrativas ficcionais. Como no ensino fundamental I não existe a aula de literatura específica, a leitura de livros infantis fica a critério de cada professor, assim como a forma como costuma trabalhar essa literatura.

Algumas orientações sobre esse trabalho são discutidas nos encontros para planejamento ou formação continuada, porém, nem sempre, essas orientações são seguidas. A observação das aulas em sala sempre foi prevista, pois, como a professora não tinha a prática diária de trabalhar literatura, nos momentos em que houve espaço para a leitura das histórias, fomos convidados para realizar a observação.

A professora em questão tem 37 anos de experiência docente e já adquiriu o direito de se aposentar. Sua formação profissional é no nível médio, modalidade *normal*, e ao longo de sua carreira, vem participando das formações continuadas

propostas pelo município. É considerada uma das melhores alfabetizadoras da instituição e é bem requisitada pela comunidade local.

Nos relatos referentes à prática docente com literatura infantil, a professora nos informou que não costumava trabalhar literatura com frequência, apenas quinzenalmente lia histórias para as crianças. A metodologia relacionada à literatura e ao ensino, de acordo com o relato, consistia em ler histórias na sala de leitura ou na sala de aula. Em relação às atividades sobre o texto literário, às vezes, pedia para as crianças desenharem as partes que mais gostaram da história, realizava atividades com os nomes dos personagens para separação silábica ou entregava livros para as crianças lerem na sala. No armário, existia um espaço onde os livros de literatura eram guardados e só acessados pela docente.

Nas aulas observadas, em que a professora leu livros de literatura¹², percebemos que ela mantinha a mesma postura corporal: lia sempre de pé, em frente aos alunos, ou caminhando de um lado para o outro. Enquanto isso, os alunos ficavam sentados em suas carteiras. Observamos que algumas crianças manifestavam o desejo de ver as ilustrações, mas a distância era um fator que prejudicava esse intento. A professora lia de uma a duas páginas antes de mostrar as ilustrações e não repetia nem pausava o turno de leitura para verificar se as crianças compreendiam o texto. No final da história, ela retomava oralmente os acontecimentos, mas sem ampliar os sentidos contextuais ou estimular as crianças a relacionarem a história a sua experiência de vida.

Depois de observar as aulas, organizamos três encontros com a professora para socializar o projeto e nossos objetivos. Compartilhamos uma apostila preparada com o resumo do projeto de pesquisa e apresentamos as principais teorias que embasaram a pesquisa sobre o trabalho com literatura. Por fim, socializamos um calendário de atividades intervencionistas e, de forma colaborativa, reestruturamo-lo e convidamos a docente para participar da pesquisa-ação e a nos auxiliar na leitura de algumas histórias e na elaboração de atividades.

Nessa sala de aula, a observação corroborou para a afirmação do caminho investigativo, que percorríamos confirmando a demanda por alternativas diferenciadas no trabalho com literatura infantil, em que o uso do livro não se

¹² Obras lidas pela professora regente: *Abaré*, de Graça Lima (2009); *Bullying na escola: amizade não tem cor*, de Cristina Klein (2011); e *Bruxa, bruxa venha a minha festa*, de Arden Druce (2012).

restringa ao espontaneísmo nem ao ensino da gramática. Focalizamos, especificamente, as turmas do primeiro ciclo inicial, onde também atuamos como docente, mas, no momento, estamos afastadas do cargo para a realização da pesquisa.

3.3 Natureza e tipos de pesquisa

A referida pesquisa é de abordagem qualitativa, pois, de acordo com Alves (1991, p.54), na pesquisa qualitativa, conhecedor e conhecido estão sempre em interação, e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação. A autora considera três características da pesquisa qualitativa que reconhecemos neste trabalho: a necessidade de contato direto com o campo de estudo, o pesquisador como um dos principais instrumentos da investigação e a decorrência da natureza descritiva dos dados na pesquisa qualitativa. Esses dados incluem, segundo Patton (*apud* ALVES, 1991, p.54),

descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam e suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos.

André (2005, p.17) refere que, na pesquisa qualitativa, busca-se a “interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”. O *interacionismo simbólico* (corrente derivada da fenomenologia¹³) subsidiou nossa pesquisa qualitativa e assumiu como pressuposto,

que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. É por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade.

Elencamos a corrente do *interacionismo simbólico* para subsidiar a pesquisa, porque verificamos nas interações dialógicas o quão diversas são as interpretações

¹³ “A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” in ANDRÉ, Marli E.D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

atribuídas a um mesmo texto por indivíduos com histórias de vida e modos diversos de compreender as situações.

Dentro da abordagem qualitativa, os tipos de pesquisa utilizados foram a pesquisa de campo. Na ocasião, coletamos os dados e interagimos com a realidade pesquisada; a pesquisa bibliográfica, realizada através do uso de livros e de documentos existentes. Nesse tipo de pesquisa, “(...) dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e a interpretação, formando um novo trabalho científico” (LEITE, 2008, p.47). Para realizar a intervenção, executamos a pesquisa-ação.

Para coletar os dados, utilizamos as seguintes técnicas de pesquisa: entrevista estruturada, com questões abertas e fechadas envolvendo os docentes alfabetizadores da instituição e a equipe técnica pedagógica; observações diversas tanto das aulas com literatura infantil, dos ambientes que se configuram locais de leituras literárias e guarda do acervo quanto a sala de leitura e outros; gravações em áudio de parte das intervenções com as crianças feita pela professora pesquisadora e a docente da referida sala; fichamentos das obras e registros em diários de campo; as produções textuais das crianças após a intervenção; execução de sequências didáticas, utilizadas na fase de aplicação do plano de ação. Os dados coletados foram analisados na perspectiva qualitativa interpretativista ¹⁴.

As obras literárias adquiridas com os recursos do PDE- 2010 e do PNBE compõem parte do *corpus* da pesquisa, assim como as produções textuais das crianças, que evidenciaram suas impressões e marcas da recepção do texto literário.

Para proceder à intervenção, fizemos uma pesquisa-ação por concordar com Severino (2007, p.120), quando afirma que esse tipo de pesquisa, “além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada”. Dessa forma, buscamos aprimorar e ampliar as práticas analisadas, ou seja, a

¹⁴ Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico [...]. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (cf Erickson, *apud Bortoni-Ricardo, 2008, p.33-34*).

melhoria do trabalho com literatura infantil na alfabetização, pesquisando e verificando novas alternativas de atividades na área que valorizem a função estética para a reelaboração de significados mediados entre autor, leitor e texto.

3.4 Sobre o método recepcional

Para a consecução das estratégias metodológicas com as crianças, utilizamos o método recepcional, que Zilberman (1988, p.85) define como aquele que se “funda na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos.” Para isso, propusemos a leitura de obras que versassem sobre o mesmo tema, objetivando comparar e ampliar conceitos. Ainda de acordo com Zilberman, no método recepcional, o professor provoca a situação que propicia o questionamento do horizonte de expectativas do leitor.

Nesse contexto, busca-se o distanciamento do estudante, que deverá revisar criticamente seu próprio comportamento, rompendo seu horizonte de expectativas e seu consequente alargamento. Ao se ajustar à nova situação, o professor oferta diferentes leituras que, ao serem comparadas com as leituras anteriores, opondo-se a elas, provocam o aluno, incitando-o à reflexão que, continuamente, poderá levar à mudança. “Como o sujeito é entendido como ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo grupo, atingindo a escola e a comunidade” (ZILBERMAN, 1988, p. 85).

Nesse método, o processo de trabalho apoia-se no debate constante em todas as suas formas: oral e escrita, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. A presentificação desse fazer constante materializa-se na produção textual, que passa a interagir e a fazer parte do acervo a ser questionado. O método é, portanto, eminentemente social, ao pensar o sujeito em interações com os demais, através do debate situado. Ao se defrontar com o texto, o leitor traz sua experiência linguística e social, que deve ser mobilizada a partir das provocações e das lacunas que a obra lhe propõe. E por ser uma estrutura organizada de sentidos possíveis, permite ao leitor uma interação direcionada, na qual ele reconhece significados que lhes são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicação que o auxilia a aceitar ou, pelo menos, criticar o novo e, ao mesmo tempo, situá-lo em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar.

O texto não deve fornecer uma imagem totalizante do universo temático, pois, se o fizer, dificulta ou impede o leitor de ingressar em si mesmo ou tyrannizar o receptor de modo a não lhe deixar lugar para interpretação. Em resumo, para que haja mudança pretendida no horizonte de expectativas, que é objetivo do método recepcional de literatura, há que se operacionalizarem os seguintes conceitos básicos, segundo Zilberman (1988, p.88):

Receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; **concretização**, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; **ruptura**, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; **questionamento**, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; **assimilação**, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo.

Para aplicar esse método, utilizamos sequências didáticas importantes na fase interventiva da pesquisa, por ser o momento em que as relações dialógicas entre o texto e o leitor se tornaram possíveis. A primeira etapa da sequência didática intitulada aquecimento é a *receptividade* do texto. A *concretização* acontece no desenvolvimento da leitura, e a *ruptura* e o *questionamento* podem ocorrer (ou não) na etapa, que intitulamos desenlace de sentidos. Para finalizar a sequência, ocorre o momento da *assimilação*. Nessa fase, propusemos a escrita do texto de opinião. A estrutura da sequência será detalhada a seguir.

3.5 Como se estruturou a sequência didática

A sequência didática é fundamental para a coleta de dados e efetiva-se na realização das etapas da mediação em sala de aula. Verificamos os diversos sentidos que um mesmo texto pode contemplar, as reações dos leitores e suas participações e as significativas contribuições nos momentos de debate e de escrita.

Realizamos doze sequências didáticas com a mesma sistematização de procedimentos. Cada temática foi selecionada dentro da diversidade cultural. Selecionamos livros que abordavam os seguintes temas: diferenças físicas (aparência, obesidade), preconceito étnico-racial, gênero e deficiência física. Devido às limitações de espaço, fizemos um recorte nas temáticas abordadas e apresentamos duas sequências didáticas relacionadas às temáticas de gênero e étnico-raciais. Para organizar essas sequências didáticas, pautamo-nos no modelo

de Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004), que concebem uma sequência didática como

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem [...] É a relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004, p.51).

Ainda para esse autor, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97). Ela tem a finalidade de ajudar os alunos a dominarem melhor um gênero de texto, o que lhes permite escrever ou falar de maneira adequada em uma situação de comunicação. É o fio condutor de uma ação produtiva, onde se espera que os resultados transcendam aquilo que deu origem.

Os gêneros vivenciados foram as narrativas de ficção e o texto de opinião. A forma inicial de apropriação do gênero texto de opinião foi suscitada por discussões e interações sobre a diversidade cultural, motivada pela literatura. Salientamos que o texto literário não será usado como pretexto para se trabalhar o gênero, mas que a polissemia motiva a discussão e é terreno fecundo para instrumentalizar a criança e muni-la de conteúdo para argumentação. A problematização das temáticas, através das discussões em sala, propiciou a apropriação dos argumentos utilizados na escrita dos textos de opinião sobre as histórias lidas.

É oportuno esclarecer que as produções textuais são instrumentos de coleta de dados e que esses textos, nesse momento, não serão reescritos nem será trabalhada sua estrutura gramatical, pois não se constitui objetivo deste trabalho.

Complementando a ideia de sequência didática, Zabala (1998) destaca que a ordenação articulada das atividades é o elemento diferenciador das metodologias. O primeiro aspecto característico de um método é o tipo de ordem em que se propõem as atividades. Esse tipo de ordem é determinante para o sucesso da proposta. A experiência do professor, a maturidade da turma e o gênero proposto influenciam sobremaneira a organização didática das aulas e o redimensionamento da proposta de atividades. Para esta pesquisa, a sequência estruturou-se da seguinte forma:

- 1- **Aquecimento para audição da história** - Sensibilizávamos as crianças para a recepção do texto utilizando estratégias variadas, a saber: uso de gravuras, cartazes, música, palestras, fantoches, degustações, avental de histórias, roda de conversa. Resolvemos diversificar os lugares onde as histórias eram lidas,

proporcionando um local diferenciado do habitual: sala de leitura, pátio, áreas externas à sala de aula. Essas atividades de pré-leitura, segundo Hila (2009), acionam os esquemas mentais que a criança tem sobre o que será lido, otimizando o trabalho de compreensão.

2- **Desenvolvimento da leitura literária** - Em seguida, líamos as histórias. Optamos por ser o mediador da leitura, pois apostamos na promoção da interação dialógica entre a obra e o leitor por proporcionar a dinâmica do entendimento e da reflexão, em que “as vozes de todos sejam ouvidos, considerados e debatidos e os discursos e mensagens que compõem o texto sejam desvendados” (CANEM & XAVIER, 2011, p.3). A experiência individual transformada na capacidade de ser o outro oscila entre os indivíduos de forma diferenciada, porque cada um traz, no momento da interação/recepção, as inferências culturais que formam sua subjetividade.

3- **Desenlace de sentidos** - O momento principal da sequência dá-se após a leitura da história. Através da conversa sobre o texto, buscamos esclarecer os sentidos, debater ideias, compartilhar diversas interpretações. Objetivamos, ao final do debate, reelaborar e ressignificar opiniões ou pré-conceitos explicitados antes pela fala e, posteriormente, na escrita. A possibilidade de engajar o leitor ou ouvinte na busca e na produção de significados sobre o que lê ou escuta acaba por ser também uma estratégia para “ensinar a compreensão textual.” As conversas mediadas pelo texto literário podem tornar-se “diálogos criativos” quando

permitted que possamos falar para fazer, pensar para falar. Pensar e falar sobre o sentir percebendo existir. Permitem que possamos estimular a integridade, própria e alheia, permitem que estejamos e sejamos, juntos, sem obrigar-nos a ser iguais (BOLOGNA *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010, p.87).

4- **O desdobramento textual através da escrita** - Logo depois do debate e das discussões orais sobre o texto, continuávamos a vivência literária com a realização de atividades diversas, mas considerando a escrita importante nesse trabalho, porque,

ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano (GERALDI, 1997, p. 20).

O que a escola pode e deve fazer, segundo Dolz e Schneuwly, é ensinar sistematicamente. Para esses autores, uma sequência didática deve contemplar estratégias de ação, que tornem possíveis o controle e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, através da combinação da escolha dos gêneros e das situações comunicativas a serem estudados com as capacidades de linguagem dos alunos. Essa combinação de gêneros é abordada na sequência quando contemplamos a oralidade e a escrita em prol de um mesmo objetivo: a construção do texto de opinião que leve o aluno a se posicionar (primeiro oralmente) a respeito de questões de relacionamento humano e, depois, de forma escrita, respeitando a fase escolar e a maturidade da criança no trato dessas questões.

3.6 Do debate de ideias à escrita do texto de opinião: a relação entre literatura e escrita na alfabetização

Antes de continuar com a descrição da experiência e as análises dos dados, é oportuno compreender o porquê da escolha do texto de opinião e refletir um pouco sobre a relação entre o texto literário e a escrita nessa fase do ensino fundamental.

Parte estrutural da sequência didática exposta anteriormente contempla em seus módulos a audição da história, o momento do debate oralizado sobre os sentidos apreendidos no texto e a prevenção de momentos de escrita em que a criança expressa sua opinião sobre as discussões e o texto literário. Consideramos o momento de escrita crucial para análise das interações dialógicas por acreditar ser fundamental propiciar aos alunos a expressão do seu pensamento, criatividade e individualidade através da escrita, enfatizando os aspectos discursivos no processo de alfabetização.

A literatura infantil possibilita a criança o cumprimento de dupla finalidade: ela compreende bem mais os contornos do real e a emoção que ela proporciona e estimula a produção textual a partir da apropriação dos textos e das ideias discutidos e reelaborados tendo em vista a constituição sócio-histórica de cada criança. A alternância entre a recepção e a produção enriquece e torna fecundo o desenvolvimento intelectual e afetivo infantil.

A proposta fundamenta-se na perspectiva da língua como interação e como reflexão. De acordo com Saraiva (2001, p. 85), o texto literário

promove o desenvolvimento da consciência linguística do alfabetizando e o acesso às convenções da língua, que abrangem a organicidade dos textos, os padrões frasais, as microestruturas, a combinação de fonemas, a relação fonema-grafema, o domínio lexical e conceitual. O enriquecimento do vocabulário, a capacidade de elaborar inferências sempre mais complexas, a possibilidade de estabelecer relações contextuais são outros benefícios que advêm da familiaridade do alfabetizando com textos literários.

A escrita é mais uma das potencialidades que a literatura infantil pode desenvolver na criança, mas não qualquer escrita. Nessa proposta, acreditamos que os significados evidenciados no texto são reelaborados pelo leitor em termos de novas possibilidades expressivas. “Quando recria a leitura, o leitor dá forma à finalidade prevista pelo ato de ler, que gera experiências, origina reflexões, exige posicionamentos, leva à renovação” (SARAIVA, 2001, p.87).

Na organização da sequência didática, propicia-se a escrita do **texto de opinião** depois do trabalho com o texto literário. Para que a criança não sinta aversão ao texto literário e o associe à necessidade de escrever, alternamos atividades lúdicas com outros registros, inclusive artísticos, até chegar à escrita textual.

De acordo com Ribeiro (2009, p. 46), por sua abrangência conceitual, o texto de opinião é, em suas múltiplas variações, a representação linguística de um ponto de vista ou posicionamento pessoal, orientada pela interação discursiva estabelecida com o interlocutor. O texto de opinião oral é um gênero de discurso na ordem do argumentar, em que o locutor apresenta um posicionamento oral acerca de determinada questão, utilizando-se de estratégias argumentativas.

A proposta de escrita pretende transformar o texto oral em escrito, respeitadas as devidas especificidades, propiciando, com o primeiro, a experimentação das ideias, e com o segundo, a concretização em forma de registro escrito. Nesse contexto, cabe à escola sistematizar essa discussão e proporcionar à criança os elementos linguísticos necessários para se ter fluência no discurso desde cedo. O texto de opinião oral presta-se a esse fim, pois é um gênero opinativo, que assume outra dimensão na escola, quando são criadas as condições de produção para que o aluno se posicione e torne conhecido seu discurso.

Segundo Marcuschi (2008, p. 217), não se separa a oralidade da escrita como se fossem dois domínios dicotômicos. E nas ações de sala de aula, a oralidade e a escrita se complementam. Pensamos que uma modalidade complementa a outra, de

modo que o texto de opinião oral na alfabetização pode ser transcrito, e a realização das modalidades oral e escrita e consolida processos discursivos peculiares. O autor ratifica que, na sequência das etapas, a avaliação da escrita deve primar pelo aspecto discursivo, pelo entendimento conceitual, e não, pela gramática. “O trabalho com ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno” (MARCUSCHI, 2008, p. 218). Partimos desse pressuposto ao analisar as escritas da criança, enfatizando o aspecto conceitual discursivo abordado em detrimento da estrutura gramatical do texto.

Ao selecionar o texto de opinião como registro do pensamento infantil, concordamos com Ribeiro (2009, p. 17-18) e acreditamos que

as crianças são capazes de argumentar desde muito cedo e que essa capacidade argumentativa se amplia a partir das suas experiências com práticas discursivas construídas socioculturalmente. [...] Isso implica, por conseguinte, em acionar a escola, através de ações didáticas progressivas ou sequências didáticas planejadas pelos professores, que possam monitorar o aluno na aquisição do conhecimento sobre os discursos argumentativos e as operações de linguagem com as quais esses se relacionam.

Ainda de acordo com Ribeiro (2009), o texto de opinião é, em suas múltiplas variações, a representação linguística de um ponto de vista ou posicionamento pessoal, orientada pela interação discursiva estabelecida com o interlocutor. Acreditamos que essa interação é feita através do texto literário, da apreensão de sentidos pelo leitor e da problematização suscitada em sala pelo mediador de leitura, nesse caso, o professor. Buscamos, então, discutir os sentidos contidos nos textos de forma interativa, considerando os conhecimentos prévios das crianças sobre os temas em pauta, procurando ampliar sua compreensão e contribuindo para a construção de opiniões relativas às questões problematizadas.

3.7 Descrição e análise da experiência: um recorte na perspectiva humanística abordando as temáticas gênero e preconceito étnico-racial

Nas semanas de intervenção, abordamos os temas elencados anteriormente, relacionados à diversidade cultural, na perspectiva humanística (aparência física, obesidade, gênero, preconceito étnico e racial). Depois de observar as aulas da

professora e dos encontros posteriores, iniciamos as intervenções. Conversamos com as crianças e propusemos que iríamos trabalhar junto com a professora, lendo histórias para eles. Perguntamos se gostavam de ouvir histórias infantis, e todos disseram que sim. Apresentamos o projeto de forma simples e iniciamos a aplicação das sequências didáticas.

A temática de *gênero* foi abordada na quarta semana de intervenção. Selecionamos as obras: *Nem tão rosa, nem tão azul* de Cida Lopes (2010) e *Feminina de menina e masculino de menino* de Márcia Leite (2011).



O fato de selecionar mais de um texto que trate do mesmo tema justifica-se por concordamos com Zilberman (1988, p. 85), ao afirmar que, “quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes (...)”. A variação de texto favorece a captação das diferenças de tratamento do tema, ampliando as capacidades de análise através da comparação.

Para organizar as sequências didáticas, seguimos os mesmos passos descritos na estruturação citada anteriormente. Observemos as etapas da sequência:

Temática: Gênero

Objetivos:

Ler a história: *Feminina de menina e masculino de menino*, de Márcia Leite.

Continuar as discussões sobre gênero suscitadas anteriormente.

Promover a produção do texto de opinião, após o debate das ideias referentes à história e à temática em questão.

Duração da aula: 120 minutos

Recursos didáticos: o livro de literatura, folhas avulsas, atividades para escrita.

Etapas da sequência:

Aquecimento: Após acomodar as crianças sentadas em frente à sala, iniciamos a conversa questionando se existem brinquedos ou brincadeiras para meninos ou meninas. Elas se posicionaram respondendo sim ou não, elencando oralmente quais seriam esses brinquedos. Outros contestaram argumentando que tais brinquedos também podiam ser de menino ou de menina e que brincavam com eles. Perguntamos às crianças sobre a existência de objetos exclusivamente masculinos ou femininos (objetos, cargos, coisas diversas, cores etc.). Todos opinaram. Nesse momento, deixamos a discussão correr livremente sem nos posicionar e concedemos o turno de fala a todos. Iniciamos o momento da interação com o livro, apresentando o projeto gráfico da obra; lemos o nome do autor, do ilustrador e ouvimos hipóteses a partir do título e da capa.

O desenvolvimento da leitura literária: Essa é a fase da audição da história propriamente dita. Um fato que chamou a atenção nessa fase foi que, diferentemente das demais, as crianças interviam frequentemente no decorrer da leitura desse texto, pois não conseguiam se conter. Combinamos previamente que as intervenções se dariam no final da história e até então havíamos conseguido esse intento. Acreditamos que essa inquietação deu-se devido à linguagem polêmica e provocativa utilizada pela autora na composição da obra.

O desenlace de sentidos: Ao término da leitura, antes de prosseguir com as discussões sobre o texto, fizemos um novo combinado: saber ouvir o outro e esperar a vez de falar. A história se passa alternando comentários críticos ou polêmicos sobre o modo de agir de meninos e meninas. O texto é narrado por duas crianças: um menino (falando das meninas) e uma menina (falando dos meninos), e a cada alternância de narrador, muda-se também o tipo de letra utilizado na página que marca essa alternância. A cada página, as crianças se acusavam, caçoavam das diferenças etc. A autora surpreende no final da história, porquanto deixa subtendido que as crianças falavam mal uma da outra porque estavam apaixonadas e não queriam que ninguém soubesse. Esse desfecho impactou as crianças, que ficaram momentaneamente caladas, tentando processar a informação. Mediamos as discussões questionando os (pré) conceitos identificados e as construções sociais

sobre papéis de homens e mulheres na sociedade ao utilizar situações do cotidiano para exemplificar tais construções.

O desdobramento textual através da escrita: Nesse momento, depois das discussões e das mediações necessárias, propusemos uma atividade de escrita na qual as crianças deveriam opinar sobre questões abordadas no texto e discussões orais:

QUESTOES:

Você já ouviu, em sua casa, alguém dizer que alguma coisa é só de /para menino ou de/para menina? O que foi?

O que você pensa sobre essa divisão de atividades para meninos e meninas, homens e mulheres? Isso deve existir? Por quê?

Para compreender bem mais as discussões e as análises das atividades, vejamos alguns trechos da história: *Feminina de menina, Masculino de menino*:

Alguém devia dizer para as meninas que elas não são princesas de verdade... Será que elas acreditam que os meninos existem só por causa delas? Como aqueles príncipes bobos, que aparecem no final dessas histórias de fadas, só para salvar a princesa? [...] Alguém já pensou em contar para os meninos que eles não são heróis de verdade? Sabe o que eu acho? A verdade mais verdadeira é que os meninos só conseguem bancar os heróis quando brincam de lutar com meninos menores que eles [...] Eu acho que as meninas são as pessoas mais mandonas do mundo [...] Menino é o ser vivo mais folgado que existe [...] As meninas falam que são vaidosas, mas eu acho que elas são umas frescas... Alguém morre se ficar sem tomar banho e pentear os cabelos um dia? Menina morre [...] Os meninos são um tipo de gente muito esquisita. Parece que eles escolhem a roupa de olhos fechados. Nada combina com nada. Também parece que os meninos ainda não sabem que já inventaram o sabonete, o pente e a escova de dentes (LEITE, 2011, p.6- 21).

Não enfatizamos aqui a literatura como *corpus*, restrita à obra, mas consideramos uma concepção mais extensiva dela, não autotélica. Quanto à postura distanciada, que visava à descrição objetiva do texto, adotamos uma postura implicada, considerando o engajamento do leitor no texto. A união proposta pelos expoentes das teorias recepcionais privilegia estudos e obras que visem propor a interação entre o contexto e a forma. A maneira como a autora compõe a textualidade da sua narrativa, provocando o leitor, e o contexto histórico vivenciado

referente ao gênero, o bullying, os movimentos sociais em prol das diferenças implementam conteúdo para o debate de ideias.

A estrutura apelativa e provocativa da linguagem utilizada na narrativa foi um fator que motivou a recepção do texto pela oposição. “Na experiência com o desconhecido, acontece a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos, o agradável conhecido e o estranho desconhecido, patrocina a forma mais efetiva e gratificante de leitura” (AGUIAR, 2013, p. 160). Ao se deparar com a escrita da autora e o uso de adjetivos relacionados aos meninos e às meninas, como: *selvagens, frescas, convencidas, fofoqueiras, nervosinhas, irritantes, nojentas, dedo-duro, folgado*, as crianças agiram como se estivessem constantemente se defendendo de ataques pessoais, revidando e refutando as afirmações da autora.

Como já dissemos, não analisaremos o texto literário como *corpus*, uma vez que nossos objetivos se focam na recepção infantil. Sabemos que o conteúdo do texto pode opor-se propositadamente à autoimagem projetada da criança, levando-a a refletir que pode ser ampliada, nesse caso, para compreender os papéis sociais exercidos por homens e mulheres observados na comunidade como um todo. Selecionamos essa história por acreditar que ela propiciaria bons momentos para discussões sobre os modos de ser entre homens e mulheres, a começar pelo próprio leitor infantil como menina ou menino “alvo das assertivas da autora.”

Jauss afirma que a identidade e a qualidade da obra dependem, entre outras características, da propensão à ruptura e à inovação, desafiando as normas vigentes. Os adjetivos citados e utilizados pela autora podem chocar, mas mantiveram o interesse pela história. A literatura contribui, nesse sentido, para a constatação identitária singular. Segundo Jauss (1994), quando o leitor consegue fazer a relação da literatura com o processo de construção de sua experiência de vida, através da relação dialógica, possibilita implicações estéticas e históricas. As crianças tomavam parte da criação da obra, contestando-a, argumentando, preenchendo os sentidos, interagindo com a autora. A atividade do leitor se manifestava na diversidade das recepções que variavam à medida que o texto fluía. As reações iam do silêncio ao protesto barulhento, do assentir ao negar, da expectativa para a próxima página à negação anunciada mesmo antes da audição do próximo trecho.

O texto é um exemplo de obra que não é vista apenas como a mera organização linguística que transmite ideologias através do seu produtor. O fato de, muitas vezes, as crianças discordarem da autora demonstra criticidade em relação à obra e à autonomia na interpretação sem condicionamentos. A criança não se conforma com o dito e reelabora o não dito.

Ao analisar a primeira questão construída para a interação entre o texto e o ouvinte, nós nos familiarizamos sobre a maneira como as relações de gênero são vivenciadas nas famílias e percebemos situações cotidianas que foram problematizadas e discutidas no momento do debate e reelaboradas na próxima questão.

QUESTÃO 1:

Você já ouviu na sua casa alguém dizer que alguma coisa é só de/para menino ou de menina? O que foi?

Quanto de menino é coisa de
brinquedo e é azul

A1¹⁵: Menino referindo-se à tradição dicotômica das cores para menino e menina:

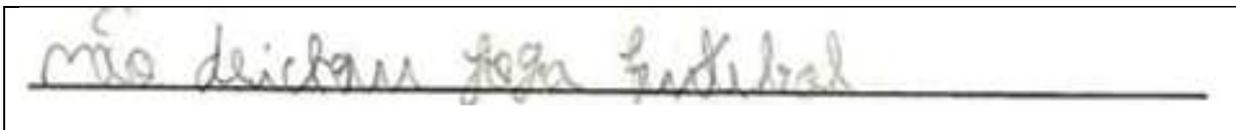
que a minha mãe disse
que a minha bola é coisa
de homem

A2: Menina que se queixava da crítica da mãe sobre seu brinquedo:

Quando eu vou brincar com
meu abriço ele diz que
brinquedo de menina

¹⁵ Identificamos as crianças pela letra **A** (aluno) e as diferenciamos pela numeração subsequente. Ex: A1, A2, A3 etc.

A3 e A4: Crianças se referindo à discriminação entre brincadeiras ditas para meninos e meninas.



Os trechos acima exemplificam as construções de gênero que as famílias transmitem para seus filhos. A definição de papéis exercidos por homens e mulheres na sociedade, muitas vezes, é estabelecida de forma preconceituosa e estratificada com base nas características físicas dos indivíduos, sem, no entanto, considerar suas aptidões e predileções individuais. Queríamos oportunizar a criança à possibilidade de considerar outras formas de ver e ser no mundo. O texto, inicialmente, trata de diferenças/características psicológicas entre meninos e meninas. Mas a conversa e o debate sobre a obra conduziu-nos a adentrar outras áreas referentes à constituição de gênero e, juntos, refletimos sobre o porquê das coisas se apresentarem de determinada maneira e vemos outras possibilidades que a realidade nos retrata.

Na segunda questão proposta, verificamos, nas opiniões escritas, evidências que, ao fazer comparações com a tradição e elementos de sua cultura, de seu tempo histórico e cotidiano, com o teor das discussões, o processo de recepção propiciou a reelaboração de alguns conceitos. Na maioria das crianças, percebemos disposição e preparação para releituras e experiências de ruptura com esquemas pré-estabelecidos no texto. Vejamos alguns depoimentos e opiniões suscitadas pela questão:

QUESTÃO 2:**A1:**

O que você pensa sobre essa divisão de atividades para meninos e meninas, homens e mulheres? Isso deve existir? não

Porque? menino e menina deve se junta
homem pode ser machucado
coisa que trabalha juntos ser
proteger

A2:

Porque? ambos e ambos devem se juntar
porque quando os meninos veem pode
dirigir e as crianças brincam juntos

A3:

Porque? tem que ser tudo juntos e cuidar os
alunos trabalha os caras e brigadas nos
nos não é do parte meninas também
é parte menino

A4:

Porque? A menina trabalha os ambos
para meninas trabalhar e ajudar os
os iguais

A5:

Porque?

Porque é a mesma coisa
 Porque é os vão trabalhar quem
 eles trabalham no hotel e
 Podem ser empreendedores

A6:

Porque?

Porque quem qui se todo
 juntos como assim como
 brinca juntos simta juntos
 trabalha quem dos são grandes

A7:

Eu gostei dessa história porque eu não
 sabia qual coisa da mulher pode
 ser de Homaltes.

A8:

Porque?

ambos pode trabalhar
 no homem e as crianças
 brincar de tudo
 A gente tem dizer amigos
 e as mulheres tem qd fazer

A9:

A menina gostava de um menino e o menino
 gostava de uma menina eles podiam ser
 amigos eh tinha muitos amigos e ele
 tambem tinha amigos e mãe gostava
 de menina e eh mãe gostava de menino
 depois eles descobriram que gostavam
 um do outro e eles tambem namoraram assim

Após as discussões, as escritas das crianças evidenciam a ampliação dos horizontes de expectativas ao fazerem analogias com o contexto social do qual fazem parte. No momento de desenvolvimento da leitura, as crianças contribuíram para as discussões e deram exemplos de situações do seu cotidiano familiar ou escolar. Chegamos a essa conclusão, porque os elementos descritos abaixo não fazem parte do texto literário em estudo, porém, como já referimos, o texto suscita novos debates que não fogem da temática. As afirmativas conclusivas das crianças confirmam nossa hipótese:

A1: Porque todo mundo trabalha (demonstra que a criança chegou sobre tanto homens quanto mulheres puderem trabalhar fora de casa).

A4: As cores são para todos (A criança inferiu que todas as crianças têm direito de gostar, usar e apreciar todas as cores).

A1: Meninas e meninos devem se juntar / Homem pode ser maquiado, ser professor (Ambos os sexos podem assumir papéis sociais que antes eram tradicionalmente exercidos apenas por determinado sexo).

A7: A mulher tem que dirigir (sobre a afirmativa compreendemos que a criança se refere ao direito que as mulheres têm de exercer qualquer profissão na sociedade).

A4: A menina convida os homens para brincar (Infere-se o fato de o homem comumente tomar a iniciativa frente a determinadas situações e a criança compreender que a mulher também pode assumir essa liderança).

Também tivemos exemplos de crianças que não incluíram como componente do seu horizonte de expectativas o conteúdo da narrativa, aparentemente mantendo-o como antes:

A10:

Porque? Porque não pode brincar com os
 coisa de Nozucas menina não gosta
 de brincar com as coisa de
 meninas

Não desejamos que todas as crianças manifestem o mesmo entendimento da obra, pois há que se considerarem as questões sociais e ideológicas de cada contexto histórico. A obra pode ou não romper com o horizonte de expectativas da criança e mantê-lo. Porém verificamos o contrário na maioria dos textos analisados.

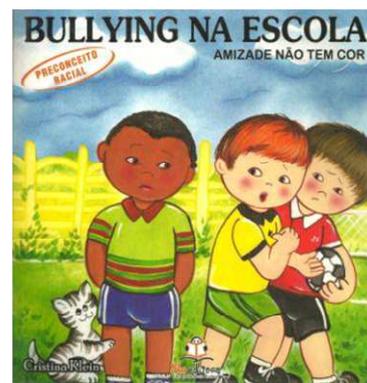
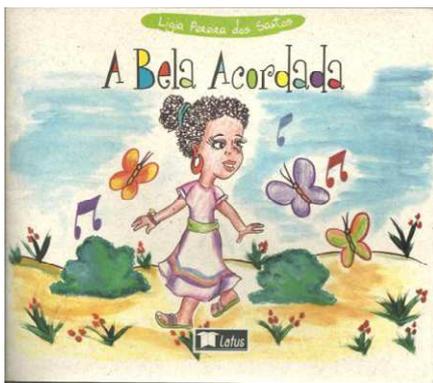
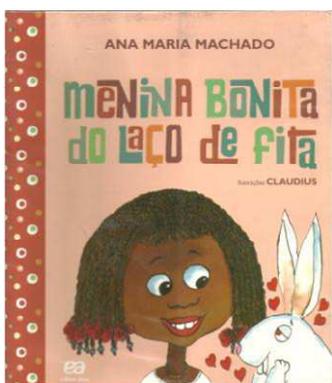
Podemos observar momentos de negatividade que, para Jauss, fazem mover a obra e provocam, desconcertam os expectadores. As reações físicas manifestadas pelas crianças, o entusiasmo e as participações nos debates evidenciam a quebra desse horizonte.

Percebemos várias inferências entre o contexto social das crianças e o texto literário. Essa constatação confirma as expectativas em relação à potencialidade do texto emancipatório quando provoca a criança a renovar sua percepção da realidade. Estimulamos a participação, a expressão do ponto de vista das crianças e a valorização do modo peculiar de acolher e referenciar o texto lido. O objetivo, portanto, não é, necessariamente, de apenas de compreender, mas de favorecer a aproximação e a interpretação do texto. A resignificação é consequência da interpretação.

Ao realizar a triangulação dos dados - textos opinativos escritos pelas crianças, registros de falas e gestos, relatos da pesquisadora e as observações -

constatamos que as evidências nos fazem acreditar na importância e na valorização do leitor como parte integrante da obra ao completá-la. Suas experiências pessoais e vivência de situações semelhantes ampliam o sentido do texto literário, enriquecido pela multiplicidade de sentidos que suscita. A seguir, veremos o detalhamento e a análise da próxima sequência didática.

Na semana em que trabalhamos a temática étnico-racial, selecionamos três histórias. Duas delas não pertenciam às coleções elencadas no acervo adquirido pelo PDE. As obras do referido acervo não continham a abordagem que tencionávamos trabalhar, por isso optamos por escolher um livro do acervo do PNBE e uma obra do acervo pessoal da pesquisadora. As obras trabalhadas nesse eixo foram: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2005), *A bela acordada* (2011), de Lígia Pereira dos Santos, e *Bullying na escola - amizade não tem cor*, de Cristina Klein (2011).



Particularmente nos sentimos desafiados como pesquisadores a trabalhar a obra **Menina bonita do laço de fita**, por uma motivação extra, oriunda de um comentário feito pela professora regente. Enquanto socializávamos a pesquisa com a professora, ela compartilhou suas experiências de literatura conosco. Relatou não ter tido uma experiência positiva com a obra. Informou-nos que, no início do ano letivo, ao contar essa história para as crianças, “*eles não haviam gostado.*” Ficamos curiosos em saber o porquê e como ela percebeu isso.

A professora continuou dizendo que as crianças falavam o tempo todo: “*naaãam tia, essa menina é muito feia*”, quando ela perguntava se achavam a menina bonita. Relatou também que, ao ouvir tal opinião, insistia em dizer: “*não gente, olha como ela é linda...*” Com o intuito de convencer as crianças sobre a beleza da história ou da personagem, a professora quis impor sua opinião e

juízo sobre a aparência da personagem. Esse fato não agradou às crianças, pois, de acordo com sua historicidade, tem seus próprios padrões de beleza (ou de preconceito, e o fato de a personagem ser negra talvez tenha sido o motivo pelo qual a acharam feia).

Acreditamos que a abordagem por parte da docente deveria ser mais sutil e indireta, não direta e inquisitiva. Se o objetivo era de chamar a atenção para a beleza estética da obra, da literariedade ou de sua mensagem humanística, compreendemos que forçar a criança a aceitar a personagem não é uma atitude adequada. Se o aspecto gráfico não agradou (e sabemos que é importante para a faixa etária com que estamos trabalhando), aceitamos o desafio de abordar a história de outra forma e verificarmos o impacto no horizonte de expectativas desses ouvintes.

Investimos no aquecimento como forma de motivar as crianças para a audição da história, pois a atividade lúdica, nesse momento, convoca a adesão do receptor, promove o prazer e o convite a embarcar no mundo ficcional, além de alimentar a escuta da narrativa, que não havia atendido às expectativas das crianças anteriormente. “As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura” (ROUXEL, 2013, p.32).

Antes de descrever a sequência didática, nos familiarizamos com a narrativa através de um pequeno resumo da história, que se inicia com a descrição da menina negra de forma a valorizar a personagem e suas características étnicas. Na sequência, aparece um coelho branco, que é seu vizinho e a admira muito, justamente por ela ser pretinha. O coelho deseja ter uma filha pretinha igual à menina e nutre o desejo de ser preto. Começa, então, o desenvolvimento do conflito quando o coelho resolve perguntar à menina qual é o seu segredo para ser tão pretinha. A menina não sabe explicar e resolve inventar várias histórias que justificariam sua cor.

Tomar banho de tinta preta, tomar muito café e comer bastante jabuticaba foram algumas sugestões dadas por ela. Vendo que nenhuma delas mudava sua cor, o coelho continuava insistindo. Como a menina não tinha mais o que inventar, sua mãe resolve intervir, dizendo ao coelho que ela era pretinha porque era “arte de

uma avó preta que ela tinha”. Ele percebe que, para ter sua filha pretinha, tem que encontrar uma coelha preta para casar, o que não demora muito. Ele realiza seu sonho tendo vários filhotes (de muitas cores, inclusive pretos, como queria). A história termina recomeçando o ciclo de admiração pela cor da personagem, sendo que, dessa vez, é a coelhinha preta que atrai os elogios.

Não podemos deixar de observar que a obra *Menina bonita do laço de fita* (1ª edição em 2000) vem sendo objeto de expectativa docente, visto que sua crítica é bastante construtiva nesse meio. É uma obra que, ao longo da sua criação, vem se mantendo atual, pois dialoga com o presente e o passado. A pergunta para a qual parece ter sido criada continua sendo feita de outra maneira. “É necessário, sempre que possível, ‘atualizar’ o texto literário, entendendo que não há compreensão original ou sentido único a ser atingido. Todo texto pede para ser reinventado” (DALVI, 2013, p.89).

Questões referentes às relações humanas, ao respeito com o próximo, à valorização do outro se mantêm sempre atuais uma vez que o aprendizado humanístico se dá a cada dia. A cada momento histórico, novas demandas sociais vão sendo acrescentadas. Segundo Jauss (1994), os critérios da recepção do efeito produzido pela obra e de sua forma junto à posteridade (...) faz obras como essa manterem a fama no repertório docente de boas histórias a serem recomendadas.

A forma como a autora aborda a história trouxe a inovação, o inabitual. Num contexto em que o negro ainda é vítima de preconceito e discriminação, ela traz uma relação de afeto e de amizade em que o coelho, que era branco, é que queria ser negro. Uma inversão de valores numa sociedade racista. A autora usou o inabitual para romper as expectativas dos seus leitores. O fato de a criança encontrar na obra um personagem que exalta a figura negra (podendo ser pelo ouvinte considerada feia) opõe a ficção à realidade e força o leitor a fazer comparações percebidas/contraditas pelo seu horizonte de expectativas. Mostra outras possibilidades.

A sequência:

Temática: Discriminação étnico-racial

Objetivos:

Ler a história: *Menina bonita do laço de fita*

Abordar a questão étnico-racial através da afetividade, da amizade e da valorização do outro como ser humano, independentemente de sua cor.

Problematizar e discutir, a partir da história, as questões étnico-raciais e possíveis declarações preconceituosas que envolvem as pessoas do nosso entorno.

Opinar oralmente e através do registro escrito sobre questões suscitadas pela narrativa.

Duração: 120 minutos

Recursos didáticos: o livro de literatura infantil, avental de histórias, atividades escritas em folhas

Etapas da sequência:

Aquecimento – Utilizamos o avental de histórias, que foi adquirido com os referidos recursos citados no início deste capítulo. Esse avental consta de personagens móveis, e à medida que se conta a história, eles são alocados e afixados nos cenários descritos, constituindo-se as cenas no avental. Como já existia uma rejeição inicial pela obra, acreditamos que esse recurso lúdico e colorido nos auxiliaria a preparar os ânimos das crianças para ouvirem o texto. A história era recontada oralmente, com o auxílio das crianças, que se sentiam coparticipantes.

Figura 1: Avental de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O desenvolvimento da leitura literária – Ao final do reconto oral, compartilhado com o intuito de relembrar a história, os alunos foram convidados a ouvi-la em sua versão original. Ninguém se opôs, ao questionarmos se gostariam de ouvir o texto. Iniciamos o momento da leitura e o consideramos bem sucedido. Baseamo-nos na atuação e na participação das crianças repetindo em coro a frase: “*Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?*” A estratégia da autora, ao utilizar a repetição da frase que reinicia o ciclo de resoluções do problema, ofereceu às crianças a possibilidade de imaginar acontecimentos ocorridos de forma muito parecida, diversas vezes em uma mesma narrativa. “Por meio desse movimento repetitivo da estrutura do texto, as crianças têm a oportunidade de compreender melhor a narrativa e de se apropriar de seu texto” (TRILHAS, 2011, p. 22).

O desenlace de sentidos: Iniciamos a discussão sobre o texto após a leitura, perguntando às crianças se gostaram ou não da história. Todas disseram que sim. Perguntamos o que entenderam, o que havia acontecido, e elas relataram os fatos literais da narrativa. Começamos, então, a introduzir outras questões relacionadas, de forma indireta, à temática para ampliar o debate: Você tem amigos de outra cor, negros (as)? Você gosta deles (as)? Do que vocês costumam brincar? Enquanto as crianças respondiam que sim e relatavam as brincadeiras com carinho, uma criança negra de manifestou na sala e começou a queixar-se dizendo que os colegas a chamavam de “chocolate preto”. Perguntei como ela se sentia e pedi para que dissesse aos colegas. Ela disse se sentir triste e não gostar disso. No momento do relato, demonstrou uma postura acanhada, envergonhada e retraída, evidenciada pela expressão corporal e denunciadora do sofrimento causado por esse apelido. Perguntei se as crianças brancas eram chamadas de “chocolate branco”. Impelidas pelo momento, outras começaram a dizer seus apelidos de forma ressentida (não necessariamente referidos à cor da pele). Conversamos sobre os sentimentos ruins, que experimentamos quando somos ofendidos, sobre a necessidade de respeitar o outro. Refletimos sobre o que pode acontecer quando se fere a dignidade alheia. Perder o amigo, ser expulso da brincadeira, atrair outros apelidos para si ao chatear o colega, ser rejeitado pelo grupo são apenas algumas dessas consequências. As crianças relatavam várias histórias envolvendo brigas, arengas, desentendimentos tanto no recreio e sala de aula quanto na família, entre irmãos e primos, por causa

de apelidos. Refletimos juntos sobre como a prática do apelido pejorativo é negativa e causa danos para o relacionamento social. Voltamos à história e perguntei se o coelho tratava a menina mal e de forma ofensiva. As crianças destacaram que ele achava bonito o fato de ela ser pretinha - nesse caso, “pretinha” era dito de forma carinhosa - e que o fato de a menina ser de “cor” não era empecilho para a amizade, ser querida, ser bem tratada. Perguntamos se eles achavam a menina bonita. Boa parte disse que sim: “pois eu acho ela bonita, tia”. Outras disseram que não. Comentamos que ninguém é obrigado a achar o outro bonito, independentemente da cor, cada um tem um gosto diferente, mas o que não devemos é desrespeitar a pessoa por causa disso. Nosso valor está no que somos, e não, no que aparentamos. Acreditamos ainda que a maneira como o ilustrador compõe a figura dos seus personagens influencia sobremaneira a recepção infantil. Nesse caso, a gravura da menina no livro não colabora para a construção da imagem positiva da criança, porquanto, esteticamente, os traços da imagem não agradam à maioria dos leitores. Continuaram fazendo referências a relações inter-raciais, citando casos de pais de etnias distintas e que se davam bem e gostavam um do outro. Citamos exemplos de animais, frutas e flores que têm cores diferentes, porém não deixam de ser o que são. Abordamos o fato de que nossas diferenças físicas não devem nos inferiorizar nem diminuir a condição de seres humanos que somos.

O desdobramento textual através da escrita: Propositadamente, propusemos às crianças que fizessem um desenho representando seus amigos e brincadeiras. Queríamos verificar se alguém registrava graficamente crianças de aparência diversa, inclusive na cor, mas também deixamos à vontade quem quisesse representar alguma cena da história.

Por que o coelho gostava tanto da menina?

Você acha que a cor da pele de alguém é motivo para você não gostar dela?

Por quê?

E Você? Gosta da cor da sua pele?

Analisando essas questões para verificar como as crianças reelaboraram as discussões sobre a relação entre a cor da pele, sua valorização e a amizade suscitadas pelo texto, selecionamos os seguintes recortes:

Vamos responder:

Porque o coelho gostava tanto da menina?

Pretinha

Você acha que a cor da pele de alguém é motivo pra você não gostar dela? não Porque?

não importa a cor da pele mas sei
ja uma boa pessoa

E você? Gosta da cor de sua pele? sim

A1: O coelho gostava da menina porque ela era pretinha e não importa a cor dela, mas que seja uma boa pessoa.

Vamos responder:

Porque o coelho gostava tanto da menina?

Porque ela era Pretinha

Você acha que a cor da pele de alguém é motivo pra você não gostar dela? no Porque?

Não tenho preconceito de cor

E você? Gosta da cor de sua pele? sim

A2: O coelho também gostava da menina porque ela era pretinha e a criança declara não ter preconceito de cor.

Vamos responder:

Porque o coelho gostava tanto da menina?

Por que ela era muito bonita e preta

Você acha que a cor da pele de alguém é motivo pra você não gostar dela? não Porque?

Por que não devemos gostar das pessoas como elas são

E você? Gosta da cor de sua pele? Sim

A3: O coelho gostava da menina porque ela era bonita e preta. Nós devemos gostar das pessoas como elas são.

Concordamos com Carvalho (2011), quando nos fala sobre o efeito libertador provocado pela literatura como fruto do seu caráter social. Para Jauss, a interação do indivíduo com o texto faz com que o sujeito reconheça o outro, enxergando-o, rompendo seu individualismo, promovendo a ampliação de seus horizontes propiciados pela literatura. A criança passa a refletir sobre seus conceitos e perceber que as coisas podem não ser do jeito que ela pensava. Outras realidades mostram possibilidades diversas de lidar com as situações ou pensar sobre elas.

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim caminhos para a experiência futura (JAUSS, 1994, p. 52).

Questionamos as crianças sobre se deveríamos discriminar o colega por ele ter a cor diferente da nossa. Conversamos sobre o significado da palavra discriminar. Segundo Birnfeld (2013), preconceito é a opinião ou ideia preconcebida sobre algo ou alguém, sem conhecimento ou reflexão. Discriminação é o tratamento desigual dado às pessoas em função de suas características raciais, religiosas etc... Enfatizamos que o racismo é crime, que não é justo negar direitos às pessoas por suas diferenças físicas nem maltratar o colega por causa disso.

· DEVEMOS DISCRIMINAR O COLEGA
POR ELE TER UMA COR DIFERENTE?

Não porque isso é muito feio
E Deus castiga

deus ~~é~~ a gente tudo
experimenta para ver se dá
para fazer a amizade

Percebemos, na fala das crianças, os valores transmitidos pela família, no que tange à existência de Deus e ao castigo imposto a quem desobedece e destrata seu semelhante. Jauss (1994, p. 23) refere que “tanto no caráter artístico, como na historicidade a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre a literatura e o leitor”. Essa relação se evidencia, quando a criança traz para seu texto discursos ligados a outras áreas da vida social, como, por exemplo, a religião, e que influencia em sua opinião. “A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas” (p. 23).

Não devemos Apelidar apenagar
~~ou~~ bater em quem é
diferente da gente

não devemos impedir o colega
de brincar porque ele é de
outra cor ele não atrapalha
e bricadeira

Os diferentes efeitos e opiniões que a obra causa nos leitores são inerentes à experiência estética de cada um, pois é uma reconstrução elaborada pelo leitor, baseada nas ideias do autor, mas vinculadas as suas experiências prévias, sua subjetividade. Cada ouvinte/leitor atribuía o significado que achava mais coerente de acordo com sua vivência, para justificar porque não devemos discriminar o colega. *Porque Deus castiga; porque a brincadeira não muda por causa da cor; ou, ainda, que não se deve bater em quem é diferente;* são apenas alguns exemplos. O leitor, como terceira instância do processo recepcional da obra, confere-lhe sentido diferenciado a depender do seu lugar social e de suas experiências.

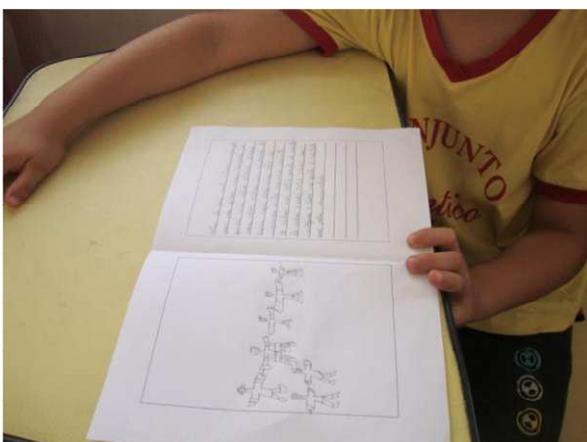
No final da execução de todas as sequências, expusemos os livros trabalhados e solicitamos às crianças que escolhessem a história de que mais gostaram e opinassem sobre ela.

Figura 5: Exposição dos livros para a escolha de histórias para opinar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 6 e 7: Crianças realizando atividades de escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Vejamos, a seguir, uma opinião sobre a história:

A2:

Cordeiro a História menina
 bonita do livro de Lita
 foi emocionante e gostei
 muito da história Cordeiro
 ela era bonita e linda
 e o Coelho gostou mu-
 to dela sendo mesmo
 Pretinha linda e
 simpática e ela e
 encantando palavras
 e o Coelho tinha
 di amanha uma coelha
 Pretinha e não importa dela

Evidencia-se que a criança aparenta percorrer uma distância, que Jauss denomina de distância estética, para compreender e alcançar o conteúdo da obra. Ao admitir que o coelho gosta da menina, *independentemente de sua cor*, ou *mesmo ela sendo pretinha*, a criança demonstrou/suplantou a ideia implícita (de que a menina era feia, porque pretinha) para perceber que isso não é empecilho para ela ser aceita, ser amiga. “A obra de arte pode também transmitir um conhecimento que não se encaixa no esquema platônico, ela o faz quando antecipa caminhos da experiência futura, imagina modelos de pensamento e comportamento ainda não experimentados ou contém uma resposta a novas perguntas” (JAUSS, 1994, p.39).

Ao refletir sobre a admiração que o coelho nutria pela menina, a criança atualizou sua percepção (ética e histórica) sobre a realidade próxima como “desafio

à reflexão moral” (p.23). Ao finalizar sua opinião dizendo que *o coelho tinha que arranjar uma coelha pretinha e não importa a cor dela*, a criança adentra a esfera ética. A literatura propicia a apreensão de sua função social, do ponto de vista estético-recepcional. Segundo o significado, a obra faz adentrar o horizonte de seu efeito histórico. “De tudo isso, conclui-se que se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social precisamente onde a literatura não se esgota na função, na arte da representação” (JAUSS, 1994, p.57).

Para esse autor, a distância estética medeia o horizonte de expectativas, dando-se por intermédio da negação de experiências, conteúdos ou da conscientização de outras jamais expressas. Acreditamos que essa narrativa pode trazer como consequência “uma mudança de horizonte”.

Ficamos satisfeitos com a aceitabilidade das crianças em relação à pesquisa, pois demonstraram interesse pelas histórias e demais momentos de atividades. Para exemplificar, relatamos a seguinte experiência: ao chegar um pouco atrasadas em determinado dia de intervenção, a professora havia colocado as crianças para assistirem a um vídeo de animação, numa sala vizinha, mesmo ciente da comunicação que confirmava nossa presença nesse dia. Ao chegar à escola, pensamos que as crianças não iriam gostar de ser retiradas da sala onde estavam assistindo ao vídeo para ouvir as histórias (pelo forte apelo da mídia televisiva). Qual não foi nossa surpresa ao vê-las correndo da sala onde estavam para a nossa, com gritos de alegria e de euforia. Esse fato nos deixou felizes e convencidos sobre a adequação das estratégias metodológicas para abordagem do texto literário.

Outra evidência da adequabilidade da proposta foi a reação positiva da professora no decorrer da intervenção. Ela participou conosco da leitura de algumas histórias. Depois das observações sobre a forma como nos portávamos perante a literatura, percebemos uma melhora significativa por parte da professora regente ao ler para as crianças. Foi cuidadosa ao mostrar as ilustrações às crianças; o acréscimo de questões não apenas referentes à narrativa, mas contextuais; e o fato de não interromper a narrativa com frequência para explicar sua compreensão da história. A criança teve a liberdade de compreender e interpretar o texto, inicialmente, sem a influência de terceiros, de absorver a história. Esses pontos positivos foram observados sobre a mudança da postura docente em sala de aula e o trabalho com literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações retomando a principal questão que motivou esta pesquisa: Como fomentar o letramento literário, nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, que propicie a aprendizagem de questões relevantes do contexto social, possibilitadas pela discussão e pela ampliação do horizonte de expectativas infantis, através da leitura literária? Essa questão nos remete ao campo de estudo que investiga as relações entre literatura e ensino, que é vasto, e suas discussões são específicas quanto ao nível de ensino (fundamental, médio, superior) e à dimensão abordada: histórica, cultural, artística, social, política, estudos linguísticos literários etc.

Relembramos que, nesta pesquisa, consideramos a dimensão sociopolítica, ou seja, a potencialidade para a formação humanística que a literatura comporta como atuante na formação das ideias. Ainda em relação às potencialidades da literatura, exploramos o aspecto estético na perspectiva de, através da literariedade, desenvolver a aprendizagem pelos sentidos e pelas emoções que o texto literário evoca. Quanto ao nível de ensino para a intervenção, etapa prevista nesta pesquisa, elencamos a turma do primeiro ano do ensino fundamental (alfabetização), considerando sua especificidade no tocante à maturidade e à recém-adquirida competência pela maioria da turma em escrever de forma autônoma.

Ao lidar com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística da humanidade que é a *palavra*, a literatura renova a sensibilidade linguística do leitor, através de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas de sua percepção. Acreditamos que, para propiciar aos leitores toda a forma humanizadora que a literatura pode potencializar, devemos considerá-la numa perspectiva mais ampla, que apenas despertar o prazer nos leitores.

Apreendemos em nossos estudos que a leitura não é neutra, os modos de ler são ensinados, e a escola é responsável pela formação em que acredita, que deve ser objeto de leitura útil à sociedade, ao leitor. O letramento literário é a proficiência para leitura das obras literárias. É conseguir extrair do texto o máximo de sentidos possíveis e que se faça relação com sua vida e seu entorno. Que da literatura se apreendam lições capazes de modificar o indivíduo e sua coletividade através da atuação individual. Feitas essas considerações, acreditamos que foram relevantes os resultados encontrados neste trabalho.

No momento em que pesquisamos a prática pedagógica da realidade social investigada, encontramos propostas que abordam o ensino da literatura no âmbito do prazer e a compreensão/interpretação textual, que se centram na superficialidade literal dos textos. O trabalho mais denso e interpretativo com o texto literário não foi observado nessa fase de ensino. Reiteramos, ainda, que é importante desenvolver a competência para compreensão leitora de textos literários nessa faixa etária, mas nos propomos a ir além dessa abordagem, com o auxílio da mediação. Buscamos, então, com a turma da alfabetização experimentar a interpretação mais ampliada do texto literário baseado nas expectativas do leitor e na ruptura para sua emancipação.

Para a consecução desse objetivo, foi importante escolher obras literárias de reconhecido valor estético, que possibilitaram leituras diversas, polissêmicas. As obras complexas para o ensino fundamental I são feitas, na maioria das vezes, justamente por causa de suas potencialidades formadoras. Deve-se confrontar o leitor com um obstáculo que o obrigue a uma transgressão de seu hábito.

Extraír sentidos outros possibilita a construção do sujeito crítico e politizado, pois não vê no texto apenas sua função diletante, mas sabe que as palavras contidas nos textos literários exprimem mais nas entrelinhas. Os sentidos se ampliam de acordo com o efeito que causam nos leitores no ato da recepção e nos diferentes modos de ler.

A experiência intervencionista evidenciou que a literatura tem papel social, ideológico, histórico, político e cultural, deve ser sujeita à crítica e ao diálogo, e seu poder político-pedagógico deve ser reconhecido. Confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto e dialogar com os outros, objetivando utilizar os conteúdos adquiridos em novas situações, são estratégias que constituem e compõem a metodologia experimental de que tratou este trabalho.

Nutrimos interesse pelo conteúdo existencial da obra, os valores éticos e estéticos nela contidos, que auxiliaram para a construção de uma identidade singular que conduza a efeitos positivos para a coletividade. Pensamos o ensino da literatura a partir da definição de suas finalidades. É a formação de um sujeito livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção que foi prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Chamamos a atenção para a importância do papel de mediador que o professor assume no tocante às escolhas didáticas e pedagógicas no trabalho com literatura. A etapa do desenlace de sentidos foi o momento em que estimulamos o debate e o compartilhamento de opiniões, o que tornou a sala de aula um espaço regulador. Identificamos modos diversos de compreender o texto, através das discussões, para fomentar o debate interpretativo guiando a atenção para as questões que o texto suscita, o levantamento de hipóteses e a ampliação das interpretações.

Devemos estimular a criança a se pronunciar sobre o texto, compartilhar seu ponto de vista, dialogar com os colegas. Provocar a disponibilidade e o desejo sobre o texto, que são atitudes construídas, decorrentes dos domínios cognitivos e afetivos. Como mediadores, somos responsáveis pela constituição do diálogo.

Quanto à escrita, constatamos que a variedade de opiniões nos registros escritos evidenciou a diversidade de interpretações e pensamentos, em que foram encontradas marcas da historicidade e individualidade sociocultural de cada criança. O conhecimento gerado no grupo enriquece as recepções singulares sistematizadas pelo registro escrito das opiniões orais discutidas nos debates.

O texto de opinião a que nos referimos neste trabalho não é o gênero artigo de opinião. Também não intentamos trabalhar sua estrutura, mas a argumentação escrita referente a determinado assunto em pauta. Portanto, nosso foco foi o discurso veiculado no texto em detrimento da estrutura linguística gramatical. A oralidade e a escrita são atos comunicativos que não devem ser separados como se fossem opostos. Nesse caso, prima-se pela avaliação da escrita e pelo aspecto conceitual, discursivo. Não foi objetivo nosso interpelar o discurso infantil com excessos de exortações relacionadas à escrita convencional do texto sob pena de desestimular sua escrita.

A escrita do texto de opinião ratificou, como registro, a construção e a reelaboração de conceitos discutidos no momento dos debates e o compartilhamento de opiniões e pensamentos. No processo argumentativo, observam-se o leitor e sua aquiescência ou não à argumentação desenvolvida no texto, gerando a sua própria opinião. A desconstrução do que está posto pelo movimento de releitura deixa evidente que o leitor interage vivamente com o texto.

A escolha do gênero narrativa ficcional foi pertinente, porquanto conduz o leitor a se identificar, de forma efetiva e intelectual, com os personagens e a ser influenciado pelas circunstâncias espaço-temporais e sociopsicológicas da história. A macrossequência da narrativa (situação inicial; conflito; transformação; resolução e situação final) converge para a transformação de um estado inicial em final. Esse estado é mediado por nós, professores/pesquisadores, e objetivou, através da literatura, emancipar a criança e a romper seu horizonte de expectativas, aplicando o que aprendeu e reelaborou na vida pessoal e social.

A estratégia dos debates em sala, com ressalvas a alguns limites referentes à maturidade e ao nível dos assuntos tratados, configurou-se bastante produtiva. As temáticas referentes à diversidade cultural propiciaram um espaço aberto para a reflexão crítica da sociedade e a discussão de questões da realidade humana como um todo. Buscamos, através da literatura, fomentar discussões sobre a diversidade cultural que nos constitui como grupo, problematizando as questões da diferença que geram discriminações e suas consequências.

Entendemos a escola como uma das instâncias sociais que possibilita a oferta de padrões de interpretação do mundo e do homem, de diálogo entre as culturas. Nessa instituição, trabalha-se, entre outras, com a dimensão sociocultural, devido à rica possibilidade de aprendizado social e de respeito às diferenças que a convivência em grupo propicia. A discussão gera a reflexão e a mediação dos conflitos por pessoas consideradas importantes para a criança e as conduz a, através da literatura, auxiliá-las a vivenciar e a entender conflitos, paradoxos e ambiguidades.

A teoria literária em que baseamos nossas análises foi a Estética da Recepção, que foi adequada e oportuna para subsidiar nossas análises, por centrarmos no receptor e suas impressões/opiniões nossas considerações. Contudo não perdemos de vista os aspectos estéticos e sociais implicados na obra de onde se originaram nossas discussões. Privilegiamos a dimensão da leitura e do efeito na experiência dinâmica da obra por seus leitores.

Propusemo-nos, no início deste trabalho, a contribuir para a formação docente e a prática pedagógica, idealizando uma proposta que desenvolvesse o letramento literário na turma de alfabetização. Acreditamos que, através da sistematização da sequência didática, do conhecimento e das possibilidades de

trabalhar com as potencialidades da literatura infantil, a discussão entre literatura e ensino e as considerações sobre a escolarização dessa literatura, fornecemos elementos para reflexão e melhoria do docente. As respostas concedidas na entrevista realizada com a professora regente, ao final da intervenção, fizeram-nos acreditar que trilhamos o caminho certo na busca por outros modos de trabalhar literatura com crianças nessa faixa etária. No segundo capítulo deste trabalho, vimos as concepções docentes sobre o trabalho com literatura infantil, a predominância de uso para proporcionar prazer e o utilitarismo em relação ao trabalho linguístico gramatical.

No final do trabalho de intervenção, a professora regente considerou oportuna a escolha das temáticas relativas à diversidade cultural, pois, segundo ela, “*as temáticas ajudam as crianças a crescerem, desenvolverem a mente aprendendo que somos todos irmãos*”. Relatou também que a observação das aulas de intervenção foi importante porque “*ela gostou do jeito que contamos as histórias e dos recursos que utilizamos antes da leitura*”. A professora disse, ainda, ter considerado válida a aplicação das sequências didáticas, porque “*as crianças demonstraram boa receptividade e amaram as histórias*”. Entendemos, então, que a intervenção foi positiva, visto que a professora demonstrou interesse pelo trabalho e participava ativamente das atividades com as crianças.

A experimentação de uma metodologia diferenciada e uma abordagem sociopolítica do texto literário possibilitam o conhecimento e o compartilhamento de novas alternativas de trabalho com a literatura infantil. As análises dos trechos escritos pelos alunos evidenciaram que é possível trabalhar a literatura infantil na fase da alfabetização de forma mais discursiva, menos literal, mais conceitual, menos superficial, observando no texto infantil a multiplicidade de pensamentos e de opiniões que nos constituem e complementam sentidos ao texto literário. Outrossim, mesmo não sendo nosso objetivo principal, verificamos que fomentar a opinião sobre o texto literário, é uma motivação a mais para a escrita, como ato comunicativo, para o compartilhamento de ideias.

Por fim, esclarecemos que esta pesquisa não está isenta de erros ou inadequações, constituindo-se numa experiência interventiva que objetivou melhorar o processo de ensino-aprendizagem, no tocante ao trabalho de literatura infantil na sala de aula. Como pesquisadores, continuaremos a investigar, a refletir e a

compartilhar práticas pedagógicas literárias, objetivando desenvolver e/ou melhorar as estratégias e as metodologias referentes ao trabalho nessa área.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.
- AGUIAR, V. T. de. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy Martins. *et al. A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 235-257.
- _____. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.
- _____. **O saldo da leitura**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. nº 77, p. 53-61, maio/1991.
- ANDRÉ, M. E. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores/ouvintes**. In: PAIVA, Aparecida. *et al. Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p.75-87.
- _____. **Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil**. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artignew01.htm>>. Acesso em: 04 ago. 2012
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Editora Projetos, 2009.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1974.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- BIER, M. L. **A criança e a recepção da literatura infantil contemporânea: uma leitura de Ziraldo**. 2004. 161 f. Dissertação (Mestre em Ciências da Linguagem) – Universidade de Sul de Santa Catarina, Tubarão. Disponível em: <web-busca.unisul.br/pdf/74054_marilena.pdf> Acesso em: 10 de mar. 2013.
- BIRNFELD, Dionísio. **Discriminação não pode. Preconceito pode?** Disponível em: <<http://espaco-vital.jusbrasil.com.br/noticias/2130819/discriminacao-nao-pode-preconceito-pode>> Acesso em: 21 de Jul. 2013
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende.** In: COSSON, Rildo. Paiva, Aparecida. (orgs). **Literatura: Ensino fundamental.** – Brasília: Ministério da Educação, Sec. de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEC, 1997. 146p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEC, 1997. 144p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEC, 1997. 164p.

BREWTON, Vince. Teoria Literária. Disponível em <<http://www.iep.utm.edu/l/literary.htm>>. Acesso em 30 de ago. 2013.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos. v.1 São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011.

CALDIN, C. F. **A função social da leitura da literatura infantil.** Santa Catarina, Encontro Bibli, Vol. 1, nº 15, p. 1-12. 2003.

_____. **A leitura como função terapêutica: biblioterapia.** Enc. Bibli: R. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n.12, dez. 2001. Disponível em: <http://www8.fgv.br/bibliodata/geral/docs/leituraterapeutica.pdf> Acesso em: 02 de set. 2013.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** 8 ed., São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

CANEN, Ana; XAVIER, G. P. de M. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set/dez, 2011.

CARVALHO, D. B. A.de. **As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais.** Teresina: EDUFPI, 2011.

CHIARETTO, Marcelo. **A leitura literária diante da visão moderna de progresso.** In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. p.235-244.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** (trad) Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2 ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: COSSON, Rildo. Paiva, Aparecida. (orgs). **Literatura: Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Sec. De Educação Básica, 2010.

DALVI, M. A. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FILHO, A. A. G. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GERALDI, João Wanderlei. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, João Wanderlei; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. v. 1, São Paulo: Cortez, 1997.p. 17-21

GOUVEIA, Arturo. **Teoria da literatura: fundamentos sobre a natureza da literatura e das categorias narrativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, 11 ed-, DP&A, 2006.

HILA, C. V. D. **Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais**. In: NASCIMENTO. et al.. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 1 ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151-194.

JAUSS, H. R. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis**. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIN, Cristina. **Bullying na escola – amizade não tem cor**. 1 ed. Blumenau, SC: Blu editora. 2011.(Coleção bullying na escola)

LAJOLO, Marisa Philbert. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira - História & histórias.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária com metáfora social: desvios e rumos.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIMA, Adalberto. **Estética.** Disponível em: <www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1581094> Acesso em: 20 de mai. 2013.

LOPES, Cida. **Nem tão rosa, nem tão azul: ser menino ou ser menina.** Blumenau, SC: Brasileitura, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** 7 ed. São Paulo. Ática, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias.** In: COSSON, Rildo. PAIVA, Aparecida. (orgs). **Literatura: Ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Sec. De Educação Básica, 2010.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve a criança lê.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PEDREIRA, Ana Maria. **A educação, Estética e Literatura.** Disponível em: <www.humus.com.br/news/gestao_educacional.35.htm> Acesso em: 03 de jun. 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura.** In: PERRONE-MOISÉS, Leila. **Inútil poesia e outros ensaios breves.** São Paulo: Companhia das letras, 2000.

PINHEIRO, J. H. A. **Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção.** In: ARANHA, S. D. de G.; PEREIRA, T. M. A.; ALMEIDA, M. de L. L.. **Gêneros e linguagens: diálogos abertos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2009. p. 129-140.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino.** São Paulo: Cortez, 2009.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SANTOS, V. I. dos. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** Revista Mandrágora, São Paulo. vol. 16, nº 16, 2010.

SANTOS, L. P. dos S. **A bela acordada.** Campina Grande: Latus, 2011.

SARAIVA, Juracy A. (Org.). **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTANA, A. L. **Hermenêutica.** Disponível em <
<http://www.infoescola.com/filosofia/hermeneutica/>> Acesso em: 05 de out. de 2013.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39

SEBASTIÃO, M. M. C.P. **Biblioterapia: a função terapêutica do livro em ambiente prisional.** Disponível em <
<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3653>> Acesso em: 10 de out. 2013.

SENNA, L.A.G. (2004) **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva.** In: Espaço, Rev. v.22 Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668) / pp: 53-58 / Idioma : POR – Meio : PDF 135,5Kb

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** 2 ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, A. M.; *et al.* **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. Ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.17-49.

TEIXEIRA, M. J. C.; YASUDA, A. M. B. G. **A circulação do paradidático no cotidiano escolar.** In: GERALDI, João Wanderlei. CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** V. 2 São Paulo: Cortez, 1997. p. 167- 195.

WALTY, Ivete; PAULINO, Graça. **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus.** Belo Horizonte: UFMG, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo 4. ed Global editora, 1985.

_____. (org) **A produção cultural para a criança.** 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. CADERMATORI, L. M. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. SILVA, E. T. da. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. 2. Ed – São Paulo: Global: Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008a.

_____. **Recepção e leitura no horizonte da literatura**. *Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 10, nº 1, Jan/Jun. 2008b. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/51517-106x2008000100004>> Acesso em: 20 de abr. 2013.

_____; BORDINI, M. da G. **Guia de Leitura para alunos de 1º e 2º graus**. Centro de Pesquisas Literárias PUC-RS. São Paulo: Cortez, Brasília: INEP/MEC; Porto Alegre, CPL-PUC-RS, 1989.

APÊNDICE

Quadro contendo os títulos das coleções adquiridas em 2011 com os recursos do PDE- 2010 na escola pesquisada

Coleções de paradidáticos	Coleções de Literatura infantil	Coleções para o Professor
Atitudes de Valor	Cindy e sua turma	Oficina de Artes
Educação Sexual	Pop Stars	Alfabeto Inteligente
Dinossauros	Contos Clássicos	Atividades Matemáticas
Viver e Aprender	Mundinho	Gramática e Letramento
Pequeno Cidadão	Rima Pra cá, Rima Pra lá	
Transrobots	Bichos Divertidos	
Meio Ambiente	Olhinhos	
Comportamentos	Pingos	
Ecologia	Gato e rato	
Contos Sobre (virtudes)		
Trabalhando as diferenças		
Bullying na Escola		
Insetos Ocupados		
Valores para a Vida		
14	9	4

Fonte: Documento cedido pela escola contendo a listagem das obras adquiridas na compra com os referidos recursos.

Entrevista com a equipe técnica pedagógica da Escola

Entrevistada: _____ Em ____/____/____

Função: _____

O que motivou a compra dos materiais didáticos pedagógicos descritos nessa listagem?

Quem participou da escolha desses materiais?

Onde foram comprados?

Que critérios foram considerados na escolha dos livros de literatura?

Houve influência externa na aquisição desses livros (sugestões de outros profissionais fora da escola, professores, representantes comerciais etc.)?

Cite três livros dessa lista que você trabalharia em sua sala de aula porque considera muito bons. Por quê?

Em sua opinião, qual a função do livro de literatura na sala de aula?

Que tipos de textos podem ser considerados textos literários?

Você acha que existem diferenças entre os livros de literatura, sejam paradidáticos ou outros?

O que é literatura?

Entrevista direcionada às professoras alfabetizadoras

Entrevistada: _____ Em
____/____/____

Número de alunos: _____ Turno: _____

Nome completo da professora:

Você trabalha com o livro de literatura em sua turma? _____

O que é literatura, em sua opinião?

Como você costuma trabalhar a literatura em sua sala de aula?

Onde costuma ler textos literários para seus alunos?

Que textos você considera literários?

Costuma realizar atividades com esses livros? Que tipo?

Cite três livros de literatura que você considera muito bons:

Você acha que existe diferença entre o livro paradidático e o livro de literatura infantil? Qual?

Entrevista direcionada à professora regente da sala pesquisada- 17/12/2012

Caracterização da turma:

Número de alunos:_____ Turma:_____ Turno:_____

Quantos desistentes?_____

Nome completo da professora:

O que é literatura?

Como você costuma trabalhar literatura em sua sala de aula?

Você desenvolve algum projeto sobre literatura?

Como você elabora suas atividades de produção textual?

Você usa literatura para realizar algum tipo de atividade? Quais?

O que você pensa sobre o tema do projeto?

Achou válida sua aplicação? Por quê?

Você acha que pode acrescentar algo a sua experiência docente, após a realização dessa intervenção didática?

O que você acha que poderia melhorar na execução do projeto?

Figura 8 e 9: Biblioteca da escola campo da pesquisa



Fonte:Acervo pessoal da pesquisadora

ESBOÇO DO CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA:

<p>Quarta feira – 31/10/2012</p> <p>Socialização da proposta de coleta de dados com a professora; Previsão da realização das leituras e atividades adjacentes; Discussão dos pressupostos teóricos.</p>	<p>Segunda feira 05/11/2012</p> <p>Início da conversa com as crianças e das leituras com a história: Esquisita como eu; Tema: Identidade/subjetividade Ilustração da história seguida de pequeno texto de como a criança se vê; Atividade principal: Uma entrevista individual com os alunos.</p>	<p>Quarta feira 07/11/2012</p> <p>História: Beco, um patinho muito fofo; Tema: Obesidade Marlinete-sugestão de aquecimento: Dobradura de um patinho; Atividade principal: Quadrinho: vamos fazer de conta que vc é Beco- Escreva como você acha que ele se sente.</p>
<p>Sexta feira 09/11/2012</p> <p>Tema: Diversidade <u>Aquecimento:</u> Jardim, pequena história História: Romeu e Julieta; Produção textual.</p>	<p>Segunda feira 12/11/2012</p> <p>Tema: cultura indígena <u>Aquecimento:</u> Observação de gravuras sobre a cultura indígena/ ou mapa do brasil ilustrado mostrando a chegada do descobrimento Questionamentos orais sobre o acontecimento e a aculturação História: Abaré Texto ilustrado para escreverem sobre eles.</p>	<p>Sexta feira 16/11/2012</p> <p><u>Aquecimento:</u> Marlinete História: O menino e o jacaré Produção textual coletiva.</p>
<p>Segunda feira 19/11/2012</p> <p>Tema: Preconceito étnico racial <u>Aquecimento:</u> Avental de história; História: Menina bonita do laço de fita; Contação com o avental, leitura no livro; Atividade: Questões discursivas.</p>	<p>Quarta feira 21/11/2012</p> <p><u>Aquecimento:</u> Adivinha com foto da personagem no final (bela adormecida) convite a conhecer outra bela, a acordada; História: A bela acordada; Atividade: Produção textual.</p>	<p>Sexta feira 23/11/2012</p> <p><u>Aquecimento:</u> Marlinete sugestão fantoches família negra; História: Bullying, preconceito de cor; Questionamentos orais, a definir.</p>

<p>Segunda feira 26/11/2012 Tema: Deficiência física <u>Aquecimento:</u> Palestra sobre libras – ensino de algumas letras ou frases Professora do AEE; História: Aprendendo libras com Aline; ConstruçãoAtividade texto coletivo para ler em casa.</p>	<p>Quarta feira 28/11/2012 <u>Aquecimento:</u> Desenho supresa (partes vão aparecendo e eles tem que adivinhar-cadeira de rodas); História: Arthur fez a diferença na escola; Entrevista com Bruna (criança cadeirante).</p>	<p>Sexta feira 30/11/2012 <u>Aquecimento:</u> Brincadeira / competição semelhante a do livro; História: O campeão; Produção textual.</p>
<p>Segunda feira 03/12/012 <u>Aquecimento:</u> Lista de brincadeiras ou “tarefas” de meninas e meninos; História: Feminina de menina, masculino de menino; Questionário</p>	<p>Quarta feira 05/12/2012 <u>Aquecimento:</u> caixinha de perguntas sobre o gênero- registrar; História: Nem tão rosa, nem tão azul; Produção textual</p>	<p>Sexta feira 07/13/2012 Marlinete Aquecimento: Vídeo turma da Mônica/música; Problematização do gêneros, registros;</p>
<p>Segunda feira 10/12/2012 <u>Entrevista</u> com Marlinete a respeito da literatura escolhida e do tema/impressões sobre a pesquisa.</p>		

Exemplo de atividade complementar

Escola Municipal Manoel Francisco da Motta

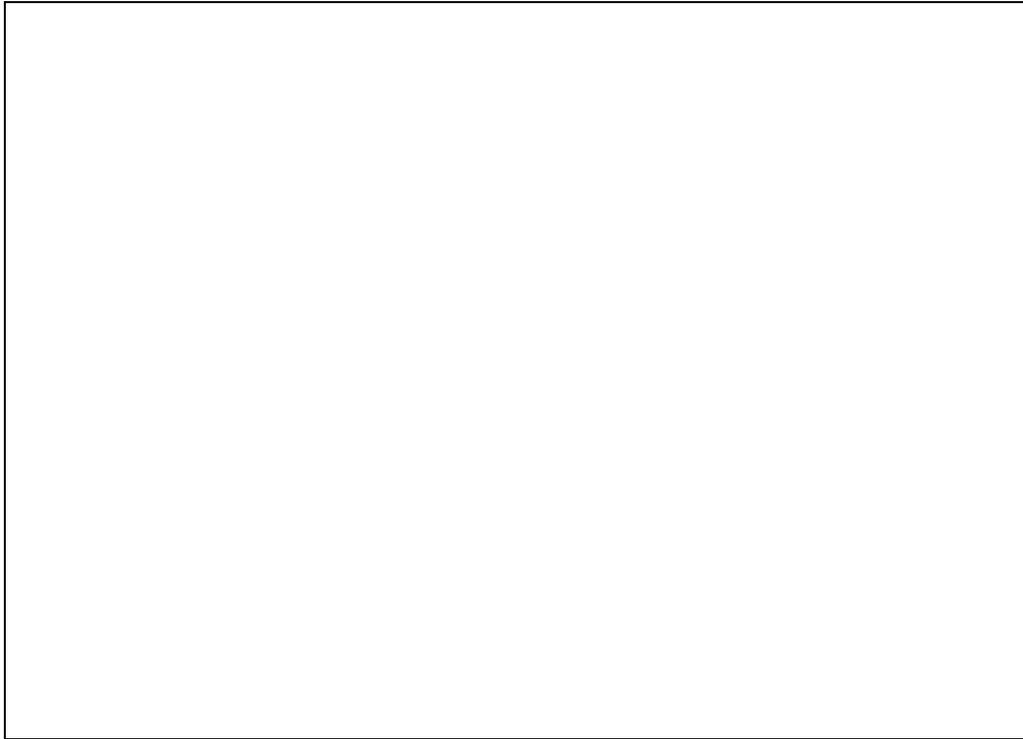
Campina Grande, ___/___/_____

1º ciclo inicial Turno: Tarde

Professora: _____

Sou: _____

Minhas impressões gráficas sobre a história: ESQUISITA COMO EU de Martha Medeiros



Por que as pessoas achavam que a personagem da história era esquisita?

Para você o que é ser esquisito?

Você se acha esquisito(a)? Porque?

