MICHELLE DE FREITAS BISSOLI

Anexo ao Parecer nº
450/97-(m).
Del. de: 05/03/2001.

A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VIGOTSKI

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
- Câmpus de Marília -

2001

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI

A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VIGOTSKI

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VIGOTSKI

371.3
B611

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília – para a obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela

1410001197



Marília
2001

unesp

Para todos aqueles que, nas páginas do livro-vida, me permitiram sonhar... Para todos aqueles que se permitem o riso, a fantasia, a beleza... São estes os que sustentam o mundo.

Para minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

a Deus, por ter sempre iluminado o meu caminho, colocando à minha frente pessoas que em todos os momentos, fáceis e difíceis, me fizeram crescer. A Ele, a minha vida...

à minha família pelo carinho, pelo apoio e pelo exemplo de sempre... A ela, o meu amor e a minha alegria neste momento.

a todos os meus professores... Hoje, companheiros de luta. A eles, a minha admiração.

aos amigos do Colégio Cristo Rei, pela compreensão, pela confiança e pela colaboração. Pela oportunidade de enriquecimento profissional e pessoal. A eles, a minha amizade.

a todos os meus alunos, por terem me ajudado a conservar o ideal, a esperança, a fantasia e o riso... A eles, o meu carinho.

à Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela, pela disponibilidade e pela orientação. A ela, o meu respeito.

à Dra. Suely Amaral Mello, pelo exemplo, pela atenção e pela amizade de sempre. A ela, a minha profunda gratidão.

à Dra. Stela Miller, pela dedicação e pelas valiosas intervenções neste trabalho.

às amigas Débora B. da Silva Sanchez e Elieuza A. de Lima, pelo companheirismo e pela força.

ao CNPq, pelo apoio financeiro que permitiu o avanço desta pesquisa.

a todos aqueles que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

unesp

"Todo livro é documentário no sentido bastante amplo em que nos informa sobre o coração humano"

Raoul Dubois

SUMÁRIO

LISTAS DE GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS 01

RESUMO 03

INTRODUÇÃO 04

CAPÍTULO 1 – Compreendendo a Teoria Histórico-Cultural: a Escola de Vigotski 12

1.1 Por uma leitura pedagógica da Escola de Vigotski 13
1.2 A Escola de Vigotski: origem e idéias 17
1.3 Pressupostos da Escola de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo infantil e sua relação com o processo educativo 27

CAPÍTULO 2 – A leitura e o desenvolvimento psíquico da criança 44

2.1 A leitura como processo interativo 45
2.2 Compreendendo o objeto: a literatura infantil 59
2.3 A leitura na escola: o professor e a literatura infantil 73

CAPÍTULO 3 – Os discursos de professores e alunos: a literatura infantil na escola 87

3.1 A metodologia do trabalho 87
3.2 O Bordado Encantado 92
3.3 Resultados e discussão 96

CONSIDERAÇÕES FINAIS 194

BIBLIOGRAFIA 202

ANEXOS 207

Anexo A 208
Anexo B 209
Anexo C 210
Anexo D 212

ABSTRACT 224

LISTAS DE GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

GRÁFICOS:

Gráfico 1	- O papel do professor para o desenvolvimento da criança	97
Gráfico 2	- Forma de trabalho escolar (interação ou contato com objetos de conhecimento) que mais favorece o desenvolvimento infantil	105
Gráfico 3	- Nível de conhecimento dos sujeitos-docentes da pesquisa acerca da teoria vigotskiana	116
Gráfico 4	- Concepções dos sujeitos-docentes acerca das contribuições da leitura para o desenvolvimento da criança	118
Gráfico 5	- Concepções dos sujeitos-docentes acerca da relação entre leitura e interação	124
Gráfico 6	- Materiais considerados mais adequados pelos sujeitos-docentes para o trabalho com a leitura	130
Gráfico 7	- Motivos que levam à formação do leitor	138
Gráfico 8	- O papel da escola na formação do hábito de leitura	144
Gráfico 9	- A participação dos sujeitos-docentes em cursos sobre leitura	150
Gráfico 10	- A função da literatura infantil na formação da criança	153
Gráfico 11	- Os critérios de seleção de livros de literatura infantil para o trabalho com os alunos	162
Gráfico 12	- Busca de referências aos conteúdos curriculares nos livros de literatura infantil	168

TABELAS:

Tabela 1	- Distribuição de professores quanto à série	91
Tabela 2	- Idade dos professores	91
Tabela 3	- Tempo de serviço dos professores	91
Tabela 4	- Tempo de serviço dos professores na série atual	91
Tabela 5	- Formação de 2° Grau (Ensino Médio)	91
Tabela 6	- Formação superior	92
Tabela 7	- Justificativas dadas pelos professores quanto à opção pelo trabalho interativo em conjunto com o contato individual com os objetos de conhecimento pela criança	109
Tabela 8	- Justificativas dadas pelos alunos da 1ª série para a leitura de livros de literatura infantil, proposta pelo professor	178
Tabela 9	- Justificativas dadas pelos alunos da 2ª série para a leitura de livros de literatura infantil, proposta pelo professor	180
Tabela 10	- Justificativas dadas pelos alunos da 3ª série para a leitura de livros de literatura infantil, proposta pelo professor	182
Tabela 11	- Justificativas dadas pelos alunos da 4ª série para a leitura de livros de literatura infantil, proposta pelo professor	185

QUADRO:

Quadro 1	- Tipos de atividades trabalhadas em sala de aula a partir da leitura de livros de literatura infantil, por série, de acordo com os alunos	189

RESUMO

Tendo em vista a relação direta entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança, a partir dos estudos vinculados à Escola de Vigotski e, partindo do pressuposto de que a leitura é uma forma de apropriação da linguagem de outrem — na forma escrita —, verifica-se entre os professores um discurso de valorização do hábito de leitura sem, entretanto, estar claro a eles qual seu papel, como docentes, para a efetivação de tal hábito e quais as reais contribuições da leitura — mais especificamente da literatura infantil — para o desenvolvimento intelectual e da personalidade da criança.

A pesquisa se propõe a conhecer e discutir que concepções acerca da literatura infantil permeiam a prática pedagógica escolar. Para isso, são utilizadas entrevistas a professores e alunos, observação da prática e análise dos planos de trabalho elaborados pelos docentes com base na proposição da leitura de uma obra de literatura infantil — *O Bordado Encantado*, de Edmir Perrotti.

Busca-se, em suma, perceber e analisar, mediante os estudos das contribuições da Escola de Vigotski: 1) quais as representações dos docentes de uma escola do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, acerca de sua função com relação à leiturização dos alunos, bem como da importância da competência de leitura para o desenvolvimento da psique infantil; 2) quais as representações das crianças acerca do trabalho com literatura infantil, efetuado pela escola; 3) de que forma a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança e que saberes são necessários ao professor para que possa, utilizando-se desta forma de produção cultural, intervir positivamente no processo de formação do aluno.

INTRODUÇÃO

A questão da leitura tem assumido, nos últimos anos, de forma cada vez mais evidente, uma posição central nos debates que se referem à educação (Perrotti, 1990). É passível de observação a preocupação generalizada entre os educadores quando o assunto é a criação da prática de leitura entre crianças. Busca-se, continuamente, atribuir a não-leitura a outras modalidades de produção cultural para a infância ou com as quais a criança toma contato — programação da televisão, histórias em quadrinhos, filmes, jogos eletrônicos, INTERNET — o que, à medida que eleva a literatura infantil a um *status* privilegiado, tendo em vista a preferência que desperta quando se trata de optar por um produto cultural mais "adequado" à criança, sob o ponto de vista dos educadores — pais e professores —, diminui a importância atribuída aos demais.

Como pedagoga, o trabalho em sala de aula desde 1995 despertou minha preocupação com a questão da leitura a partir da observação de um grande contingente de crianças para as quais ler parecia ser uma obrigação bastante penosa. A dificuldade enfrentada, também por mim, com relação à transformação da leitura em uma prática que, embora sem uma reflexão mais aprofundada, considerava fundamental para a formação das crianças, foi o impulso para a busca de um referencial teórico que me capacitasse a compreender os motivos tão freqüentes de recusa ao livro.

O curso de Pedagogia, por sua estrutura, não permitiu um aprofundamento nas discussões acerca da leitura e da literatura infantil, embora tenha fornecido algumas referências importantes para minhas reflexões sobre o tema, com as quais passei a tomar contato desde meu ingresso no curso de Pós-Graduação, em 1997.

Participei de disciplinas que exerceram um papel fundamental para a sistematização das minhas preocupações e para a ampliação do referencial de

pesquisa acerca do tema. Em meio às buscas empreendidas, não faltaram contatos com outros profissionais, que compartilhavam do mesmo problema. O diálogo constante foi me levando a perceber que, embora recomendando a leitura aos alunos e a seus pais, os professores se deparavam sempre com os impasses tanto de não conseguir explicar as dificuldades de compreensão de textos pelas crianças, quanto de não despertar no aluno a vontade de ler. E ainda um agravante: não havia entre os profissionais com quem eu vinha dialogando uma clareza com relação às contribuições do ler para a formação da criança. Essa questão passou a ser o objeto principal de minhas reflexões.

É importante salientar que, apesar de o trabalho docente já ter incorporado algumas das contribuições teóricas de autores que tratam da exploração de diversos tipos de texto, em seu uso social — como é o caso dos estudos realizados por Jolibert (1994a,1994b) e seus colaboradores, Emilia Ferreiro (1985,1986,1988,1990), Ana Teberosky (1989,1994,1996), dentre tantos outros —, este uso de textos diversificados tem se dado mais por intermédio da nova configuração dos livros didáticos do que por opção embasada num necessário aprofundamento teórico. Infelizmente, a literatura infantil, de maneira particular, ainda encontra-se à mercê de uma prática bem pouco efetiva e consciente, se o que se deseja é que o aluno torne-se um leitor desta modalidade literária.

A literatura infantil tem sido alvo de inúmeras campanhas de promoção de leitura, de simpósios, de conferências, de trabalhos científicos, principalmente, no Brasil, a partir da década de 70. A escola, entretanto, tem alterado muito pouco sua prática em relação ao livro para crianças. Predomina um despreparo dos professores, muitos não-leitores, para a implementação de práticas efetivas de leiturização[1]. Despreparo este que já tem seu início tanto na formação do profissional docente como na própria caracterização da literatura infantil como

[1] O termo leiturização foi extraído da obra de Jean Foucambert (1994) e refere-se à capacidade de uso da leitura como forma de comunicação social, superando o resultado do processo de alfabetização, muitas vezes caracterizado pela prática de decodificação, pela preocupação com a questão da oralização e pela não compreensão do material lido. Assim, leiturizar-se corresponde a formar em si competências sociais de leitura e escrita, ou seja, utilizar-se da leitura e da escrita como formas de interação entre sujeitos, mediadas pelos signos lingüísticos.

unesp

objeto produzido para educar, tarefa que remonta sua criação na Europa dos séculos XVII e XVIII.

São exemplos desse empenho pela formação do hábito de leitura a criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1968, integrada à International Board on Books for Young People, fundada em 1953 e ligada à UNESCO e, mais recentemente o Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor, que se constitui em um programa de cooperação educacional entre Brasil e França, implementado desde 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental, órgão vinculado ao Ministério da Educação e do Desporto, cuja meta é

> (...) ampliar as competências e atuações dos alunos em leitura para torná-los leitores. Dentro desta perspectiva, o objetivo principal é melhorar a formação dos professores, essencialmente na área da aprendizagem da leitura, o que implica uma renovação tanto da formação inicial quanto da formação continuada, tanto da formação teórica quanto da formação prática. O Pró-Leitura visa, portanto, a profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica. Com esta finalidade, professores em exercício, alunos-professores, formadores e professores universitários elaboram, nos centros-piloto, novas estratégias de formação. As experiências desenvolvidas nesses pólos de excelência podem ser úteis a outros centros de formação e a escolas do ensino fundamental, podendo mesmo servir de referência para um processo de reestruturação da formação dos professores (conteúdos, procedimentos, estruturas). (Brasil, 1998, p.13)

É possível perceber, portanto, através dos exemplos citados, que as iniciativas ligadas à formação do hábito de leitura entre a população infantil são relativas não só ao Brasil, mas ao mundo. Os objetivos que nortearam e norteiam os movimentos em prol da leitura referem-se, de maneira geral, ao encorajamento da difusão da literatura infantil, de modo unificado entre os países partícipes, bem como à promoção de investigações científicas e formação de profissionais ligados a ações educativas de promoção do livro para crianças. No entanto, segundo Perrotti (1990), a crença na imagem-mito do livro, como objeto de transcendência, gera, nas práticas de promoção da leitura, uma série de medidas "assistencialistas", que pretendem outorgar às crianças, através da Escola e da Biblioteca, o hábito de leitura.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> Desse modo, independentemente das condições sócio-culturais gerais, independentemente das condições específicas de seu público, a ação dessas instituições é capaz de definir os rumos sociais da leitura, bastando para tanto que sejam em número conveniente e adequadamente geridas. (Perrotti, 1990, p.67)

Daí a recorrência de campanhas que não têm surtido o efeito previsto, tendo em vista que

> (...) tratada como "hábito" , como mero comportamento reflexo capaz de ser promovido mediante expedientes artificiais, desvinculada dos conflitos permanentes da dinâmica social, a leitura vê-se ironicamente encerrada nos interesses que pretendem promovê-la, levada a dilemas cuja saída acaba sendo apenas o inconseqüente ativismo tecnicista ou a resignada e silenciosa espera por tempos melhores. (Perrotti, 1990, p. 82)

Apesar de a literatura infantil ser, como se vê, um tema comum entre educadores, os trabalhos produzidos — Zilberman (1983, 1984, 1986, 1987) Magalhães (1984,1994), Lajolo (1987), entre outros —, sendo ainda poucos no Brasil, tratam-no, em sua maioria, sob a perspectiva histórica, que, sendo fundamental para a compreensão de sua produção e de seu uso social, não puderam atender à minha preocupação principal. Para que pudesse compreender de maneira mais ampla o fenômeno da leitura, particularmente de livros de literatura, e sua importância para a formação da criança, considerei necessário buscar também uma teoria que desse as bases para a compreensão do desenvolvimento infantil e das interveniências da produção cultural nesse desenvolvimento. Tal busca foi motivada por considerar fundamental, para um trabalho pedagógico docente comprometido com a formação integral da criança, o domínio de saberes relativos ao como se dá o processo de desenvolvimento infantil e ao como deve se dar o trabalho do professor com vistas a contribuir para esse processo. Passei então, desde o início de 1998, a integrar um grupo de estudos relacionados às contribuições da Escola de Vigotski[2] e a fazer parte, em

---

[2] A grafia do nome do autor soviético aparece, nas diferentes obras consultadas, de variadas formas: Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii, Vigotski. Neste trabalho, opta-se pela grafia adotada no

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

1999, do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, sob a coordenação da Dra. Suely Amaral Mello (UNESP – Marília), o que tem contribuído de forma fundamental para minhas reflexões acerca do caráter essencial da Educação e da produção histórico-cultural para o desenvolvimento do psiquismo infantil — entendido como o conjunto dos aspectos afetivo-emocional e cognitivo da criança.

É a partir dos estudos desta corrente teórica que tenho buscado compreender e analisar o objeto deste trabalho: a leitura como forma de mediação ao desenvolvimento da psique infantil, enfocando de modo particular a literatura infantil enquanto forma de arte e educação.

Neste sentido, contando com a contribuição teórica de autores como Perrotti (1984, 1986, 1990, 1992), Lajolo (1987), Zilberman (1983, 1984, 1986, 1987), Magalhães (1984, 1994), em alguns de seus trabalhos de análise da literatura infantil — principalmente no enfoque histórico e conteudístico —, além de Foucambert (1994) e Jolibert (1994a), em trabalhos que tratam do processo de formação de leitores, busco delinear os objetivos do trabalho ao qual me proponho, orientada pelos estudos empreendidos por Vigotski e seus colaboradores desde o início do século. Para tanto, algumas considerações iniciais são fundamentais à reflexão que move esta pesquisa:

- pensar a literatura infantil implica compreendê-la como um objeto multidisciplinar, o que resulta numa gama de abordagens e focos de análise possíveis, sendo a Arte, a Crítica Literária, a História, a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia áreas de estudo que se interessam pelo tema;
- compreender a literatura infantil como produção cultural humana implica considerar seu caráter educativo, ainda que isto não signifique considerá-la como um mero instrumento da Pedagogia;
- considerar a especificidade do discurso em literatura infantil, como formulação de um adulto a uma criança envolve uma reflexão sobre os usos

---

Brasil, em publicações recentes das obras deste autor ou que a ele fazem referência, como por exemplo, em Duarte (1996, 2000). Nas citações utilizadas no decorrer do trabalho serão, entretanto, utilizadas as formas adotadas nos textos dos quais elas foram retiradas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

deste objeto, tendo em vista que podem ser propiciadores de autonomia ou normatização;

- analisar a literatura infantil como objeto que, em última instância, é educativo e favorecedor de desenvolvimento humano implica, sobretudo, a compreensão que se tem desse desenvolvimento;
- refletir sobre atividades que incentivem a formação do leitor implica considerar as reais contribuições da prática de leitura;
- considerar a literatura infantil como modo de proporcionar à criança um espaço para a imaginação, para a brincadeira e para a criatividade envolve também um repensar do lugar que a criança tem ocupado na sociedade e de sua relação com a literatura infantil;
- utilizar o livro de literatura infantil na escola envolve um compromisso que exige do professor uma prática cada vez mais reflexiva e, para isso, se faz necessária sua contínua formação, o que envolve o tornar-se também um leitor e ir além — formar-se um pesquisador e um especialista em literatura infantil;
- efetivar a prática de leitura envolve toda uma confluência de medidas e todo um redimensionamento da escola e dos usos que nela se faz da literatura infantil. Envolve, acima de tudo, uma opção política pela conservação ou pela mudança, com todos os seus meandros e as contradições que marcam, desde suas origens, a escola e a literatura para crianças.

Muitos poderiam ser os caminhos a percorrer em se tratando de um tema da amplitude teórica que tem a leitura. A opção pela análise da literatura infantil foi, neste trabalho, uma primeira delimitação. O objetivo deste trabalho não é, entretanto, fazer um estudo da história da literatura infantil nem de seu conteúdo, tendo em vista que outros pesquisadores têm empreendido com êxito tais pesquisas e contribuído de maneira singular para a compreensão ampla deste objeto — Lajolo (1987), Magalhães (1984, 1994), Zilberman (1983, 1984, 1986, 1987). O que se pretende, no âmbito desta pesquisa, é buscar compreender a literatura para crianças sob uma perspectiva pedagógica, tendo por referência o uso do livro infantil na escola. Busca-se, desta forma, considerar, neste estudo, a literatura infantil como produção cultural que se destina à criança e que, ao tornar-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

se seu objeto de apropriação pode contribuir para a sua formação enquanto indivíduo, refletindo também sobre o papel do professor e sobre os saberes necessários para que sua prática pedagógica com relação à leitura e à literatura infantil seja uma prática reflexiva, referendada numa concepção clara do processo de desenvolvimento infantil e das contribuições que sua intencionalidade pode trazer a este processo.

Em suma, as hipóteses que moveram todo o processo investigativo-interpretativo da pesquisa que deu origem a esta dissertação estiveram embasadas nos seguintes pressupostos:

- a literatura infantil, em sua especificidade artística, é elemento relevante para o desenvolvimento do psiquismo infantil, constituindo-se em uma forma de interação entre indivíduos — na condição de autor e leitor —, mediada pelo texto escrito;
- a produção e, de forma particular, o uso que se faz da literatura infantil na escola reduzem sua potencialidade formativa, tendo em vista que esta modalidade de produção cultural se encontra alijada de sua função dialógica, para tornar-se forma metodológica de abordagem dos conteúdos escolares. Para que tal quadro possa ser revertido, faz-se premente que os docentes dominem saberes fundamentais sobre as contribuições que a literatura infantil pode trazer para o desenvolvimento e para a formação integral da criança.

Neste sentido, os objetivos que se colocam para este trabalho são:

- compreender a importância da literatura infantil para o desenvolvimento do psiquismo da criança;
- analisar criticamente o papel que o trabalho com livros infantis tem assumido na escola, buscando evidenciar os saberes necessários para que a prática docente contemple a literatura para crianças em todo o seu potencial formativo.

Tendo em vista as hipóteses e os objetivos que se delinearam para a pesquisa que deu origem a este trabalho, é importante adiantar, neste momento, como está configurada esta dissertação.

unesp

No primeiro capítulo, busco evidenciar os postulados de Vigotski e sua escola, sempre com a preocupação de contribuir para uma compreensão histórico-cultural da teoria deste autor, discutindo os pressupostos fundamentais para um trabalho docente comprometido com o desenvolvimento do psiquismo infantil.

No segundo capítulo, pautada nas contribuições dos estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento cultural da criança — e da educação neste processo —, a discussão feita refere-se à importância da leitura e da literatura infantil para a formação da criança, aliada à reflexão acerca da produção e do uso dos livros de literatura na escola, desde o momento histórico de seu surgimento.

No terceiro capítulo, a apresentação dos dados da pesquisa, coletados junto a professores e alunos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) do Colégio Cristo Rei – Marília, é seguida pela sua análise e discussão, buscando compreender que concepções norteiam o trabalho com a literatura infantil desenvolvido na escola e evidenciar os saberes pedagógicos necessários para a utilização dos livros infantis em todo o seu potencial formativo. Esse capítulo é seguido pelas considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

CAPÍTULO 1

Compreendendo a teoria Histórico-Cultural: A Escola de Vigotski

Utilizar as postulações de Vigotski e de seus colaboradores — a chamada Escola de Vigotski — como referencial teórico desta pesquisa exige que se considere que o interesse pelas contribuições deste pesquisador soviético tem crescido em larga escala nos últimos anos, o que infelizmente não implica o necessário aprofundamento teórico-metodológico que as postulações vigotskianas merecem. Segundo Duarte (1996, 2000), um aspecto fundamental da obra de Vigotski tem sido relegado a segundo plano em grande parte dos trabalhos referendados no pensamento deste autor: a postura filosófica. Isso tem dado origem a interpretações que se distanciam do ideário do pesquisador soviético.

É importante, pois, salientar que uma das preocupações essenciais deste trabalho é a compreensão dos pressupostos da Escola de Vigotski enquanto parte integrante de uma postura filosófica marxista, na pretensão de argumentar em favor da construção de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, fundamentada nas proposições de autores como Saviani (1997a, 1997b) e Duarte (1993, 1996, 2000).

Busco, portanto, no primeiro item deste capítulo, fazer referência aos estudos de Duarte, na intenção de compreender efetivamente os pressupostos da Escola de Vigotski necessários para o estabelecimento dos marcos essenciais para a construção de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

Colocadas assim as bases para o estudo das postulações desta Escola de Psicologia Soviética, necessárias para a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica (Cf. Duarte,1996, 2000; Saviani,1997b), faço, em seguida, uma rápida digressão



histórica para situar o pesquisador soviético em seu contexto de origem, buscando colaborar para uma maior compreensão de seu ideário.

É evidente que os estudos empreendidos por Vigotski e seus colaboradores têm uma vasta e relevante gama de objetos de pesquisa que, por conta das limitações impostas pelo objeto que este trabalho pretende abordar, não serão desenvolvidos. Assim, serão discutidos os pontos fundamentais abordados pela Escola de Vigotski em suas postulações importantes para a compreensão efetiva do objeto desta pesquisa — a literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança.

A relação direta entre as postulações de Vigotski e de sua Escola de Psicologia e a educação escolar será objeto de análise posterior (item 1.3) neste capítulo. Buscarei então discutir os pontos fundamentais da teoria vigotskiana para uma prática pedagógica reflexiva e intencional, elucidando os saberes que considero essenciais para que o professor efetive seu trabalho de atuar positivamente sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil.

1.1 Por uma leitura pedagógica da Escola de Vigotski

Na busca por empreender uma leitura pedagógica das contribuições teóricas de Vigotski e de sua escola, as postulações de Duarte (1996) assumem importância fundamental. Este estudioso desta Escola de Psicologia Soviética busca formular, em seus pressupostos, os referenciais para uma Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, analisa em suas pesquisas o panorama em que se encontram atualmente os estudos relativos à Escola de Vigotski, buscando tornar claros alguns dos principais pressupostos do psicólogo soviético, comumente mal interpretados por aqueles que se propõem a utilizá-lo como referência de trabalho, sem compreender sua obra como fruto de uma visão marxista do homem, numa busca pela instauração da sociedade-nova comunista.

A preocupação de Duarte (1996, 2000) está em perceber que o pensamento

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de Vigotski vem sendo difundido no Brasil sem que, na verdade, seja conhecido nos fundamentos essenciais para a sua compreensão. Pelo contrário, a maioria dos textos que postulam o pensamento de Vigotski tem se baseado em duas obras existentes no Brasil: *Pensamento e Linguagem* (1993) e *A Formação Social da Mente* (1994). O que causa preocupação é o fato de que tais obras têm como característica uma tradução bastante comprometida, além de, por terem sido traduzidas do inglês, apresentarem cortes substanciais do pensamento do autor, já que passadas por um processo de "limpeza" com relação às idéias que ele postula. É importante ressaltar que o retalhamento dos textos de Vigotski foi feito tanto pelos autores norte-americanos que se propuseram a divulgar seu ideário, quanto pelo próprio governo stalinista, que não permitiu a divulgação da obra vigotskiana dentro da União Soviética, o que somente se reverteu a partir da década de noventa. As idéias de Vigotski foram consideradas perigosas pelo Partido Comunista Ortodoxo, que tinha na educação uma forma de controle dos indivíduos, investindo essencialmente no treinamento de comportamentos. Com relação à apropriação norte-americana do ideário vigotskiano, segundo Duarte (2000), era importante expurgar da obra do psicólogo quaisquer idéias que pudessem defender uma reconfiguração da sociedade nos moldes comunistas. Com efeito,

> (...) as alterações feitas [pelos tradutores norte-americanos] devem ter, realmente, facilitado a aceitação do livro de Vigotski, posto que tornaram o texto mais facilmente interpretável à luz de concepções não-marxistas do ser humano, da história e das relações entre indivíduo e sociedade. [A] passagem de Jerome Bruner, escrita no início da década de 1960 pode ser considerada profética sobre o que seria feito da obra de Vigotski por boa parte da intelectualidade ocidental, isto é, a apresentação do pensamento de Vigotski como algo que estivesse além do embate entre as concepções socialistas e as concepções liberais de homem e de sociedade. Trata-se de uma ideológica tentativa de desideologização do pensamento de Vigotski. (...) Para que não restem dúvidas, talvez não seja demais lembrar que Vigotski chamava de velha sociedade à sociedade capitalista e chamava de nova sociedade à sociedade socialista.(Duarte, 2000, p. 170)

Duarte (1996) propõe cinco aspectos a serem compreendidos para que seja

unesp

possível a correta interpretação dos postulados do autor soviético no Brasil[3]:

1- O pensamento de Vigotski não pode ser compreendido fora dos fundamentos filosóficos marxistas que o embasam, já que a teoria proposta pela chamada Escola de Vigotski busca fundamentalmente criar uma psicologia histórico-cultural, baseada, portanto, nas concepções marxistas.

2- Para se compreender o pensamento de Vigotski, o estudo de sua obra deve vincular-se ao estudo das obras de seus colaboradores, que deram continuidade e aplicabilidade às suas formulações, mesmo depois de sua morte (Galperin, Elkonin, Morozova, Leontiev, Luria, Zaporózhets, etc.). Tais autores escreveram obras fundamentais para que se possa compreender os pressupostos histórico-culturais desta escola psicológica.

3- A Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista, mas histórico-cultural, pois compreende que a constituição do psiquismo humano dá-se nas relações sociais estabelecidas pelos homens. É importante lembrar os esforços empreendidos pelos teóricos desta escola para fundamentar suas explicações do psiquismo humano a partir da historicização, superando as correntes empiristas, inatistas e interacionistas, que baseiam suas explicações em concepções biologizantes. Aqui, Duarte (1996) elucida e critica as classificações do pensamento vigotskiano ao lado do pensamento piagetiano, sob a denominação de sócio-construtivismo. Basta mencionar que, se para Piaget o pensamento da criança decorre da maturação individual, ocasionando a adaptação do indivíduo ao seu meio social à medida que se dá o progresso das fases do desenvolvimento; para Vigotski, o social é o elemento essencial, sem o qual a criança, não se apropriando dos objetos e valores construídos histórico-socialmente, não se humaniza.

4- Toda leitura do pensamento de Vigotski é mediatizada por um ideário pedagógico que deve estar bastante claro para aquele que se propõe a tarefa de estudá-lo, para tornar o mais consciente possível a visão que se tem da sua teoria.

---

[3] Para um maior aprofundamento nestas questões, consultar DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar (Hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural). In: ———. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Desta forma, é válido ressaltar que leituras equivocadas do pensamento de Vigotski têm se multiplicado justamente pelo fato de que tais leituras a respeito da obra vigotskiana partem de perspectivas teóricas distantes da filosofia que embasou todo o trabalho desta Escola de Psicologia Soviética.

5- No Brasil, adota-se uma visão escolanovista do pensamento vigotskiano, o que contraria fundamentalmente os pressupostos teóricos da Escola Soviética. É importante lembrar, por exemplo, o papel essencial atribuído por Vigotski e seus colaboradores à figura docente, como detentora dos objetivos pedagógicos propostos, como direcionadora das interações presentes na escola, contrariando a espontaneidade da aquisição dos conhecimentos, defendida numa visão escolanovista, comum em nossas escolas. A questão dos conteúdos constitui um outro elemento de conflito entre estas visões. Para Vigotski, a apropriação de conteúdos historicamente construídos é fundamental para que a criança possa humanizar-se, desenvolver-se. Para a chamada escola ativa, os conteúdos são secundarizados e a valorização recai sobre as experiências a partir de necessidades postas pelos próprios alunos. Apresenta-se, pois, a necessidade de colocar o pensamento vigotskiano, hoje, a serviço da construção de uma nova sociedade, tarefa para a qual a educação assume valor fundamental.

É importante ressaltar que, de acordo com Duarte (2000), a defesa do ecletismo pedagógico em favor do atendimento às demandas da prática tem gerado nas escolas a junção de práticas pautadas em referenciais teóricos completamente distintos, com posturas político-filosóficas conflitantes e objetivos opostos. Tal quadro gera concomitantemente uma certa incapacidade tanto para a compreensão e explicação efetiva dos fenômenos, quanto para a busca de soluções para os problemas que se apresentam no âmbito educacional. Daí a necessidade de aprofundamento teórico-reflexivo por parte dos educadores e a urgência de se colocar às claras as diferenças que caracterizam distintas posturas pedagógicas — como é o caso das posturas pautadas nas análises empreendidas por Piaget e Vigotski.

As considerações apresentadas por Duarte são relevantes para este estudo, tendo em vista que apesar de não haver uma efetiva compreensão da teoria



vigotskiana por parte dos professores-sujeito da pesquisa que deu origem a este trabalho — como será possível verificar no Capítulo 3 —, suas falas são permeadas pela presença de conceitos desenvolvidos por Vigotski, sendo a idéia de interação um dos exemplos mais evidentes. Percebe-se, pois, a existência de apropriações de conceitos vigotskianos, mediados por posturas escolanovistas, misturados a conceitos piagetianos e de um conhecimento bastante superficial, senão inexistente, das postulações de Vigotski. Falta um efetivo conhecimento do autor soviético e de seu ideário, o que, aliás, tem caracterizado continuamente o trabalho docente, marcado pelo pouco aprofundamento teórico geral e pelas práticas pouco reflexivas, como demonstram os estudos de Libâneo (1998), Duarte (1996), Saviani (1997b), dentre outros. Assim, nesta pesquisa, considero necessário situar Vigotski e sua Escola de Psicologia em seu contexto de origem, na busca por contribuir para um maior conhecimento e uma melhor compreensão de seu ideário.

1.2 A Escola de Vigotski: origem e idéias

O item que agora se inicia tem por objetivo situar Vigotski em seu contexto, na busca por contribuir para um maior conhecimento deste autor e de seu ideário. É importante a ressalva de que esta digressão não dará conta de explicar de maneira aprofundada as postulações vigotskianas — e nem este é o seu objetivo, tendo em vista que um trabalho de tal envergadura demandaria uma pesquisa específica, o que não é o caso neste momento. Muitas idéias, que marcam a produção científica de Vigotski de uma maneira geral, serão apenas elucidadas, sendo desenvolvidas, no decorrer dos capítulos, apenas aquelas de maior relevância para o estudo que por ora se desenvolve — a literatura infantil como mediação ao desenvolvimento do psiquismo da criança.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

O trabalho de Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934) tem sido, nos últimos anos, objeto de estudo e marco referencial para pesquisas em áreas diversas no interior das ciências humanas, tais como Pedagogia, Psicologia, Lingüística e Filosofia.

A entrada de Vigotski nos estudos da Psicologia deu-se a partir de 1924, ano em que participa do II Congresso Nacional de Psiconeurologia e a partir do qual passa a integrar o Instituto de Psicologia, em Moscou. Antes, porém, o autor tinha se dedicado aos estudos humanísticos em Direito, História e Filologia, trabalhando também com crítica literária, interesse que moveu sua tese, apresentada em Moscou em 1925, intitulada *Psicologia da Arte*, já marcada pela busca de compreensão das emoções humanas despertadas pelo contato com a obra literária.

O pensamento vigotskiano caracteriza-se pelo claro embasamento filosófico marxista, que alicerça toda a sua postura teórico-metodológica. É importante salientar, entretanto, que não existe nos trabalhos de Vigotski uma simples adaptação dos conceitos próprios da Psicologia à temática marxista, mas a busca pela reelaboração dos conceitos psicológicos sob a luz da filosofia de Marx.

Note-se que, na época em que Vigotski iniciou sua produção propriamente psicológica, toda a Rússia vivia sob o impacto da Revolução Socialista de Outubro e o que se pretendia era a criação de uma nova abordagem científica, fundada sobre as bases do marxismo.

Partindo, pois, de conceitos fundamentais da Filosofia Marxista[4], Vigotski e seus colaboradores empreenderam pesquisas por intermédio do método histórico-genético, aliadas às pesquisas em defectologia[5] e às análises referentes ao desenvolvimento filo e ontogenético, o que resultou na elaboração de novas

---

[4] De acordo com Shuare (1990), quatro categorias da Filosofia Materialista Dialética foram fundamentais para a estruturação da Escola de Vigotski — vertente da Psicologia Soviética: **Dialética**, **Teoria do reflexo**, **Teoria Materialista da Atividade**, **Natureza social do homem**. Para um maior aprofundamento acerca desta questão, consultar SHUARE, M. *La Psicologia Soviética Tal Como Yo La Veo*. Moscou: Editorial Progresso, 1990.

[5] No estudo de crianças portadoras de deficiências — Defectologia —, a maior preocupação de Vigotski se voltou para suas habilidades e conquistas, não para seus fracassos. Segundo o autor, o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em crianças com deficiências permitia, por se dar de modo mais lento que nas crianças normais, a observação acurada e a compreensão de todo o processo.

unesp

considerações essenciais para a compreensão do psiquismo humano.

Segundo Luria (1998) e Leontiev (1996), Vigotski inaugurou, juntamente com seus seguidores, na década de 1920, uma nova ordem na Psicologia soviética e mundial. Sua proposta veio com o intuito de superar os estudos psicológicos centrados no esquema reducionista estímulo-resposta que, em suas explicações dos fenômenos psíquicos ignora todos os processos psicológicos superiores e, por outro lado, veio a superar igualmente o enfoque fenomenológico, meramente descritivo dos fenômenos estudados. Nas palavras de Vigotski, a nova proposta de estudo da psicologia infantil poderia ser resumida em três pontos principais que a diferenciavam dos enfoques até então propostos:

> Podemos resumir, portanto, o já dito sobre a tarefa de análise psicológica e enumerar em um enunciado os três momentos decisivos que subjazem nesta análise: análise do processo e não do objeto, que manifeste o nexo dinâmico-causal efetivo e sua relação em lugar de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e não descritiva; e, finalmente, a análise genética que retorne ao ponto de partida e restabeleça todos os processos de desenvolvimento de uma forma que, em seu estado atual, é um fóssil psicológico. Estes três momentos considerados em conjunto estão determinados pela nova interpretação da forma psicológica superior, que não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirmava a psicologia associacionista, mas uma forma qualitativamente peculiar, nova na realidade, que aparece no processo de desenvolvimento. (Vigotski, 1995, p. 105-6)

Verifica-se, pois, que a análise do psiquismo proposta por Vigotski tem como fundamento uma nova abordagem metodológica, que busca compreender os fundamentos do desenvolvimento infantil a partir da relação recíproca entre os caracteres biológicos e sociais. De acordo com Vigotski, enquanto no desenvolvimento filogenético as conquistas biológicas precedem as sociais, sendo condição para que estas últimas aconteçam, na ontogênese o desenvolvimento biológico e o social ocorrem de forma simultânea e interveniente. Daí a importância de um estudo que leve em conta o processo biológico, sem deixar de percebê-lo como historicamente condicionado. Dá-se, pois, uma superação das correntes psicológicas que consideravam que todo o desenvolvimento humano estaria condicionado pelos caracteres naturais. Busca-se, para além disso,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

estabelecer de que forma o desenvolvimento cultural da criança pode, através da internalização das capacidades humanas mediadas pelos signos culturalmente produzidos, conduzir o desenvolvimento.

Para isso, Vigotski parte em busca das unidades mínimas explicativas dos fenômenos psíquicos. Isto significa dizer que, em lugar da "atomização" efetuada pelas correntes tradicionais da psicologia, para as quais as funções psíquicas devem ser estudadas de maneira isolada, busca-se, segundo os estudos do autor soviético, chegar às unidades mínimas, capazes de portar em si todas as características do todo[6]. Faz-se, pois, uma análise genético-causal dos fenômenos do psiquismo, acrescida de uma característica fundamental e diferencial — o estudo das funções psíquicas se dá mediante a intervenção intencional do pesquisador no processo de estruturação da função em questão.

> O centro de gravidade de nosso interesse se desloca, passa a uma nova direção. O que nos interessa mais são os experimentos durante os quais se vai formando a reação, os desprezados pelos investigadores de então. Para nós — para a análise dinâmica — explicar um fenômeno significa estabelecer sua verdadeira origem, seus nexos dinâmico-causais e sua relação com outros processos que determinam seu desenvolvimento. Por conseguinte, a tarefa de análise consiste em fazer com que a reação retorne ao momento inicial, às condições de sua consolidação e abarcar, ao mesmo tempo, todo o processo em seu conjunto, mediante uma investigação objetiva — e não só seu aspecto externo ou interno. A reação terminada, que se repete de maneira estereotipada nos interessa tão só como um meio que permite marcar o ponto final em que o processo desemboca. (Vigotski, 1995, p. 111-2)

No estudo das funções psíquicas superiores, especificamente humanas, Vigotski propõe uma nova compreensão: a formação dos sistemas psicológicos. Em que consiste tal idéia? Segundo o autor soviético, o processo de desenvolvimento caracteriza-se não pela criação de diferentes funções com o

---

[6] Segundo Vigotski (1991, p.19-20): "Teria que ser uma análise que segmentasse o complicado conjunto em *unidades*. Por unidade entendemos o resultado da análise que, diferente dos elementos, goza de *todas as propriedades fundamentais características do conjunto* e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. Não é a fórmula química da água, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular o que constitui a chave para a explicação das propriedades que definem a água. Assim, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, que definem os organismos vivos é a verdadeira unidade de análise biológica."[grifos do autor]

unesp

decorrer do desenvolvimento, mas pela modificação das relações entre as funções já existentes, formando, segundo Leontiev (1978) as chamadas redes neurais. Com efeito, desaparecem as concepções localizacionistas das funções, tendo em vista que o que move o desenvolvimento e a atividade cerebral é a formação das mais diversas formas de conexão interfuncional, pautada na atividade prática do indivíduo.

Como se formam, neste sentido, tais conexões ou sistemas psicológicos? Vigotski aqui apresenta uma de suas principais postulações: através da mediação dos signos ou instrumentos psicológicos.

O autor parte da idéia elaborada por Marx sobre a atividade laboral, que consiste na constatação de que a introdução dos instrumentos no processo de trabalho causa, no objeto, modificações substanciais e qualitativamente superiores às realizadas sem o seu uso, mediando a ação humana, uma vez que amplia o corpo inorgânico do homem para além das barreiras biológicas impostas a ele[7]. Vigotski, fazendo uma analogia com os instrumentos de trabalho, apresenta a concepção referente à existência de instrumentos psicológicos, orientados para a modificação das relações interfuncionais no cérebro dos indivíduos.

Segundo Vigotski, os homens criam, nas relações sociais que travam entre si, alguns instrumentos ou sistemas complexos de comunicação, com significado social. Tais criações, às quais pertencem a linguagem, o sistema de numeração e cálculo, os símbolos, as obras de arte, a escrita, os mapas, os desenhos, são os signos (1996a).

Os signos representam os instrumentos psicológicos por excelência, pois, introduzidos nas relações sociais, medeiam a comunicação entre os indivíduos, modificando tais relações.

---

[7] É importante salientar que, segundo Duarte (1993), os instrumentos de trabalho têm a propriedade de ampliar as capacidades do corpo orgânico do homem, contribuindo para a superação das suas possibilidades naturais. Desse modo, através dos instrumentos, o homem se torna apto a agir sobre a realidade de maneira mais efetiva, à medida que domina a natureza e, nesse bojo, a si próprio. Nesse sentido, ainda que não possa, por suas capacidades orgânicas, nadar de um a outro continente, o homem pode fazê-lo utilizando-se de uma embarcação — um instrumento que supera suas capacidades naturais e passa a ser parte de seu corpo inorgânico, constituindo, assim, o gênero humano.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> Por conseguinte, os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa. (Vigotski, 1996a, p. 114)

Assim, a princípio, os signos são utilizados interpsicologicamente, em meio às relações, para comunicar ou influenciar comportamentos. Passam, num segundo momento, a caracterizar um processo intrapsicológico, pois convertem-se em formas utilizadas pelo indivíduo para controlar o seu próprio comportamento. A apropriação dos signos sociais tem como efeito, em última instância, a tomada de consciência das próprias possibilidades e o domínio da própria conduta. Sem a mediação dos signos, a relação do indivíduo com a realidade se dá de forma natural, por intermédio das funções psicológicas elementares.

De acordo com essa perspectiva, o bebê, por exemplo, percebe, memoriza, reage, enfim, logo após seu nascimento, utilizando-se da primeira modalidade de funções psicológicas: a elementar ou natural. O contato com os adultos e, através deles, com os signos, faz com que as reações da criança passem a se dar mediadas por tais signos, o que provoca na criança novas conexões interfuncionais. Assim, a criança vai, pouco a pouco, internalizando novas formas de comportamento, determinadas pela nova conexão mediada. Segundo Vigotski:

> O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto se se trata de dominar os instrumentos da cultura tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, ou seja, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio, etc. (Vigotski, 1995, p. 313)

A introdução e o controle, pelo indivíduo, dos instrumentos e das formas através das quais sua utilização pode se efetivar é que caracterizam a formação das funções psicológicas superiores, especificamente humanas.

Conforme Vigotski, a mediação dos comportamentos através dos signos estabelece no cérebro do indivíduo uma dupla conexão entre as funções psicológicas, inicialmente naturais, e a realidade. Para ele, a relação mediada é,

unesp

pois, qualitativamente superior à conexão única natural[8]. A dupla conexão — ou relação mediada — estabelece, ainda, no cérebro humano, a interação das funções psicológicas, que podem variar de acordo com a natureza do signo mediador.

> A criança, por conseguinte, domina sua conduta sempre que domine o sistema dos estímulos que é sua chave. A criança domina a operação aritmética quando domina o sistema dos estímulos aritméticos.
>
> Do mesmo modo dominará todas as demais formas de comportamento uma vez que domine os estímulos, mas o sistema dos estímulos é uma força dada à criança desde fora. (Vigotski, 1995, p. 159)

Cabe ressaltar que é fundamental compreender a função dos signos no processo de objetivação e apropriação, de forma geral, para explicar a importância que a leitura e a literatura infantil assumem no desenvolvimento do psiquismo infantil — consideração que é essencial para este trabalho.

Assim, a criança, ao apropriar-se da linguagem escrita, apropria-se dos signos da cultura e de seu uso (que, no caso de nossas crianças, corresponde ao sistema alfabético de escrita). Tal apropriação — que implica a internalização dos signos utilizados socialmente — capacita a criança para a comunicação com o outro e para a sua própria expressão através do texto. Torna-se possível, pois, utilizar a escrita para conhecer fatos, emoções, hipóteses, enfim, para estabelecer uma interação com o outro que escreve — uma interação mediada pelos signos da cultura, que possibilita a ampliação de referências para a realidade infantil e o desenvolvimento do psiquismo da criança. Neste sentido, a leitura, como domínio

---

[8] "A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca, em primeiro lugar, a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e de seu manejo. Em segundo lugar, suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento. Em terceiro lugar, modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, seqüência, etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo certas funções por outras. Ou seja, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações de trabalho. Os processos psíquicos globalmente considerados (na medida em que constituem uma completa unidade estrutural e funcional) orientam-se para a resolução de uma tarefa — que é proposta pelo objeto — de acordo com a evolução do processo, que é ditada pelo instrumento. Nasceu uma nova estrutura: o ato instrumental." (Vigotski, 1996a, p. 96-7)

unesp

de um instrumento cultural, possibilita tal desenvolvimento. É esta a discussão fundamental a ser desenvolvida no próximo capítulo deste trabalho.

É importante destacar, ainda, que Vigotski também inovou o estudo psicológico atendo-se aos métodos de ensino e sua influência no desenvolvimento psíquico da criança, numa nova proposta de pesquisa baseada nos relacionamentos interpessoais (sujeito/pesquisador). O método de pesquisa proposto por Vigotski significou um salto qualitativo no desenvolvimento da psicologia. Buscava a reprodução sistemática de condições e introdução de inovações que permitissem verificar a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A intervenção ativa do pesquisador no processo em estudo, em lugar da simples verificação de uma ou outra função psicológica, contribuiu para um estudo da personalidade do indivíduo em formação, sempre vinculado à análise do seu contexto de vida. Cabe aqui, pois, uma alusão ao papel do adulto e, de maneira especial, do professor, que contribui efetivamente para a formação das capacidades especificamente humanas na criança — as chamadas funções psíquicas superiores — nas situações não-experimentais.

> O método instrumental não estuda apenas a criança que se desenvolve, mas também aquela que se educa, fato este que qualifica com uma diferenciação crucial para a história do filhote humano. A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude. (...) O método instrumental estuda o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho (...). (Vigotski, 1996a, p. 99)

Neste sentido, a educação e o trabalho do professor assumem na teoria vigotskiana uma importância essencial para o desenvolvimento do psiquismo infantil, entendido como o conjunto das qualidades intelectuais e afetivo-emocionais da criança, ou seja, para o desenvolvimento da personalidade humana. E a atuação do adulto educador não se dá apenas diretamente sobre a criança. Dá-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

se mediada pelos signos da cultura humana, como a linguagem falada e escrita, os numerais, os desenhos e símbolos, etc. Com efeito, tais signos também assumem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança e sua seleção e uso são de responsabilidade do educador. Percebe-se assim que, no âmbito da teoria formulada por Vigotski, o papel do educador se complexifica: o desenvolvimento da personalidade infantil depende das condições de vida e educação, do preparo de materiais adequados, da proposição de atividades, etc. Depende sobretudo de um conhecimento profundo, pelo educador, do como a criança se desenvolve e das formas pelas quais se deve atuar sobre tal desenvolvimento.

Dentre as preocupações de Vigotski, a fala foi sempre um elemento central na compreensão dos processos psicológicos superiores. Sua evolução foi pormenorizadamente estudada, desde seu surgimento em vinculação ao contexto até sua independência com relação ao ambiente concreto, consolidando a capacidade de abstração e controle da própria conduta.

Vigotski interessava-se também pela área médica da neurologia, mas não teve tempo de prosseguir seus estudos. Na neurologia, criticava a cisão entre o estudo das características orgânicas e psicológicas, postulando a necessidade de um novo enfoque para a compreensão do psiquismo humano: a neuropsicologia.

Após a morte de Vigotski, os estudos iniciados na década em que o autor se dedicou à psicologia foram continuados por seus seguidores, sempre na busca pela compreensão da intrincada relação entre os fatores biológicos e culturais no desenvolvimento humano. É importante salientar também a preocupação do autor soviético com a questão do aspecto emocional em correlação com as demais funções psicológicas. Segundo ele:

> No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. (...) Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos (...). Por conseguinte, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em conseqüência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções. (Vigotski, 1996a, p. 127)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Para o estudo que ora se apresenta é de importância fundamental considerar a relação entre desenvolvimento intelectual e emocional, tendo em vista que nesta pesquisa busca-se compreender em que sentido a literatura infantil, enquanto produto da cultura humana, pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Esta questão será objeto de análise num momento posterior (Capítulo 2), dedicado a discutir a importância da literatura infantil para o desenvolvimento do psiquismo.

O pensamento de Vigotski, num esforço de síntese de suas postulações, centrou-se, conforme Luria (1988) e Davidov (1995), sobre algumas bases fundamentais:

- O estudo dos fenômenos para além de sua aparência externa (fenótipos).
- A origem das formas superiores de comportamento consciente, nas relações sociais vivenciadas pelos indivíduos que, sendo agentes de seu próprio desenvolvimento, influenciam e são influenciados, criam e são criados pelas relações sócio-históricas que estabelecem. Assim, o desenvolvimento psíquico do homem difere de época para época, por ser sócio-culturalmente determinado.
- A busca por compreender a relação entre os processos naturais do organismo biológico do homem e os processos culturalmente determinados na formação das funções psicológicas adultas.
- O modo individual de realizar uma atividade como fruto da internalização da forma social pela qual tal atividade se realiza. Daí a importância do desenvolvimento histórico do gênero humano — da consciência coletiva — para a formação da consciência individual. Neste sentido, o indivíduo, imerso em atividades coletivas, torna-se capaz de regular conscientemente suas próprias atividades, desenvolvendo sua personalidade.
- A internalização das capacidades especificamente humanas mediada pelos signos criados culturalmente pela humanidade — os signos são mediadores dos ideais, que não são fruto das consciências individuais, mas das relações coletivas, histórico-culturalmente desenvolvidas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- As realizações pessoais em colaboração com outras pessoas como a base da apropriação de valores historicamente constituídos, tanto materiais quanto espirituais, durante a formação do indivíduo.

Os aspectos abordados nesta breve digressão acerca da história e dos postulados mais gerais de Vigotski e sua escola dão lugar agora a uma análise mais específica acerca das contribuições do pensamento desse autor e de seus colaboradores para o processo educativo escolar. No item posterior, portanto, buscarei aprofundar alguns pressupostos fundamentais para uma prática docente reflexiva e consolidadora do desenvolvimento do psiquismo infantil. Tal busca tem como pressuposto que é a partir do domínio de saberes específicos sobre o processo de desenvolvimento da criança e sobre a função do trabalho docente nesse processo que se pode chegar a uma reflexão e a um trabalho com a literatura infantil que efetivamente contribuam para a formação do psiquismo infantil.

1.3 Pressupostos da Escola de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo infantil e sua relação com o processo educativo

Nos itens anteriores a este, procurei apresentar os cuidados indispensáveis para uma abordagem fiel dos pressupostos vigotskianos a seu autor e à Filosofia Materialista Dialética, que alicerça todo o trabalho de Vigotski. Busquei, em seguida, apresentar o autor soviético a partir de seu contexto, elucidando alguns dos conceitos que, de forma geral, fundamentam o seu pensamento: as bases metodológicas das pesquisas empreendidas; o social como essencial ao desenvolvimento do psiquismo; a importância do signo para a formação das funções psíquicas superiores — especificamente humanas; a relevância do processo educativo.

Este item será dedicado a uma análise voltada para as implicações do pensamento vigotskiano para o processo educativo escolar, com a preocupação de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

apresentar considerações fundamentais acerca dos saberes necessários para uma prática docente comprometida com a formação integral da criança. Neste sentido, a apropriação desses saberes resulta essencial para que o trabalho com a leitura, e especificamente a leitura de livros de literatura infantil, possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento da criança.

O homem, ao nascer, traz consigo características de pertinência à espécie humana, como concerne a todo animal pertencer a uma espécie. Mas para humanizar-se, tornar-se membro do gênero humano[9], é preciso que se aproprie das conquistas e criações da humanidade como um todo, por meio de um processo de educação. Assim, o homem é o único ser que, para pertencer ao próprio gênero, precisa ser educado. Dizer, pois, que o homem é um ser social implica postular sua necessidade do social — das criações histórico-culturalmente criadas — para tornar-se homem. Tal concepção destina à Educação um papel fundamental, tendo em vista que é por meio dela que se faz possível a apropriação, pelo indivíduo, de toda forma de cultura. De acordo com Leontiev:

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, 1978, p. 272)

---

[9] "(...) o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente como um ser humano (...). Enquanto a categoria de espécie humana é uma categoria biológica, a de gênero é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da auto-construção humana. A categoria de gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento." (DUARTE, 1993, p. 18). É importante esclarecer que o termo elucida a existência real do gênero humano, entendido, segundo Duarte (1993), em sua leitura da teoria marxista, como o corpo inorgânico do homem, ou aquilo que, superando o desenvolvimento biológico, o torna um ser histórico-social, por intermédio de sua atividade criadora fundamental: o trabalho. Segundo Saviani (1997b), trata-se da formação de uma segunda natureza.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

É por intermédio do processo de objetivação e apropriação[10] que se dá a humanização, a formação da individualidade. Desta forma, o homem, em seu processo de educação, ao tomar contato com os objetos produzidos — portadores que são da cultura —, apropria-se simultaneamente das capacidades inerentes ao seu uso social, tornando-se capaz de criar novas manifestações culturais, ou seja, de objetivar-se. É nesse processo educativo que, inserido na atividade social, o homem torna-se capaz de compreender e transformar a realidade à medida que é transformado por ela.

A Escola de Vigotski tem, neste sentido, como um de seus pressupostos fundamentais, um novo posicionamento acerca da questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Contrapõe-se, assim, ao pressuposto da independência entre desenvolvimento e aprendizagem, que postula que a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente. Segundo esta concepção, a aprendizagem utiliza-se dos resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção.

O autor cita como exemplo desta tendência a teoria piagetiana e afirma que Piaget estuda o desenvolvimento da criança de forma independente do processo de aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento e é uma superestrutura deste, não existindo intercâmbios entre os dois momentos.

Para explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski toma como ponto de partida a idéia de que a aprendizagem lança as bases para o desenvolvimento, à medida que possibilita que a criança se aproprie dos objetos da cultura e, nesse processo, vá desenvolvendo capacidades consolidadoras das funções psíquicas superiores, especificamente humanas. O autor explicita também que a aprendizagem infantil começa muito antes da entrada na escola. O que

---

[10] Entenda-se por objetivação toda criação material e imaterial efetuada pelos homens; por apropriação a assimilação ativa, pelo indivíduo, dos elementos culturais historicamente criados. Segundo Duarte (1993), o binômio objetivação-apropriação pode dar-se em dois níveis: o primeiro nível, não consciente, é denominado "em-si", enquanto que o segundo nível, já consciente para o indivíduo, é denominado "para-si."

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

significa dizer que a aprendizagem escolar nunca começa do nada, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de ingressar na vida escolar. Aprendizagem e desenvolvimento estão, assim, ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. O autor salienta, entretanto, que a aprendizagem escolar constitui um salto qualitativo no desenvolvimento infantil, não sendo, portanto, mera continuidade das aprendizagens anteriores à escolarização. Para compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva vigotskiana é fundamental compreender dois problemas separados: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características específicas desta inter-relação na idade escolar.

A teoria da área de desenvolvimento potencial — também denominada zona de desenvolvimento próximo ou proximal — é apontada por Vigotski como fundamental para resolver o problema estudado. O seu ponto de partida é o de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, que se configura como próxima etapa no desenvolvimento. A aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento. A inovação apontada na visão vigotskiana é a de que é possível determinar dois níveis de desenvolvimento de uma criança. O primeiro nível é denominado de efetivo ou real — é o nível resultante do processo de desenvolvimento das funções psicointelectuais. O autor ressalta, porém, que o nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Neste nível, a criança é capaz de realizar atividades independentes sem necessitar da ajuda do adulto. O que a criança ainda não é capaz de fazer de forma individual, mas já é capaz de fazer com o auxílio do outro (adultos ou parceiros mais experientes) encontra-se na sua zona de desenvolvimento potencial. Esta nova área permite determinar os passos futuros da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá futuramente. A teoria de desenvolvimento potencial dá origem a uma forma que contradiz a orientação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

tradicional de que o ensino deve incidir sobre aquilo que a criança já é capaz de fazer. Para Vigotski, o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

A aprendizagem, na perspectiva apontada, não é desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos e esta ativação não poderia produzir-se sem a sua interferência.

O papel do professor, neste sentido, assume uma importância fundamental. É ele quem deve organizar materiais, metodologias, situações didáticas, enfim, que possibilitem à criança a aprendizagem e, com ela, o desenvolvimento. É ele que tem a função de interagir com as crianças e de favorecer a interação entre elas, tendo em vista que, na perspectiva dos estudos vigotskianos,

> A pergunta que nos fazemos é: como o coletivo cria, nas crianças, as funções psíquicas superiores?
>
> Supunha-se, anteriormente, que a função existia no indivíduo de forma acabada, semi-acabada ou embrionária e que, dentro do coletivo, se desenvolveria, complicaria, acrescentaria, enriqueceria ou, pelo contrário, se comprimiria, etc. Hoje em dia temos todos os fundamentos para supor que a situação é diametralmente oposta em relação às funções psíquicas superiores. A princípio, as funções no ambiente coletivo se estruturam em forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade. (Vigotski, 1995, p. 151)

É importante também ressaltar, neste ponto, a importância de a criança entrar em contato com saberes que ainda não pode dominar sozinha, mas que estão em sua zona de desenvolvimento potencial. Cabe ao professor a tarefa de detectar na criança os níveis de desenvolvimento efetivo e potencial para que possa atuar sobre eles. Mas, como isso pode se dar?

O domínio de saberes fundamentais sobre as regularidades do desenvolvimento psíquico, aliado à observação e ao contato permanente com a criança na realização das suas atividades são pontos básicos para que se possa compreender o processo de desenvolvimento de cada criança e intervir nele.

É válido abrir um parêntese para a questão em análise neste trabalho: a leitura. Neste caso, é importante que a criança esteja, desde o início, em contato

unesp

com materiais diversificados, fazendo o uso social[11] dos mesmos, ainda que não possa efetivamente compreendê-los sozinha. Assim, com a intervenção do adulto, a criança vai paulatinamente dominando os signos lingüísticos e o uso social dos textos e apropriando-se de suas funções comunicativa e interativa. Daí a consideração de que a literatura infantil deve fazer parte do cotidiano das crianças desde o início de sua escolarização através de textos completos e de qualidade artística elevada, ainda que não seja possível a sua compreensão imediata pela criança. Cabe, pois, ao professor, a mediação, a tarefa de aproximar a criança dos textos, de seu significado social e da possibilidade de entrar em contato com novas formas de abordar a realidade, também através da fantasia. Neste sentido, propiciar condições para que a aprendizagem da leitura se dê é conduzir o desenvolvimento da criança.

Vigotski ainda defende a tese de que toda função psíquica superior aparece duas vezes no processo de desenvolvimento infantil: externamente, nas atividades sociais (que incluem imitação e ensino) e depois internamente, como propriedade do pensamento da criança. Dessa forma, cada função interpsíquica convertida em intrapsíquica constitui um salto qualitativo no processo de desenvolvimento infantil. É interessante ainda ressaltar o novo papel atribuído à imitação nos estudos empreendidos por Vigotski. Nesta análise, considera-se que a criança somente é capaz de imitar aquilo que, mesmo encontrando-se além de sua capacidade atual, está nos limites de sua área de desenvolvimento potencial.

> (...) a imitação é, em geral, uma das vias fundamentais no desenvolvimento cultural da criança. (...) O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Com efeito, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar ao adulto (...). (Vigotski, 1995, p. 137)

Confirma-se, pois, a idéia de que a criança deve estar em contato com

[11] Para Vigotski, a aprendizagem da leitura deve se dar a partir de textos que circulam em sociedade. É fundamental que a criança aprenda a ler e a escrever textos de acordo com a função e com forma pelas quais eles são utilizados socialmente. Neste sentido, os textos produzidos especificamente para ensinar, como é o caso da cartilha, empobrecem o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita porque as afastam de sua função real, que é a de possibilitar a interação social por intermédio de uma outra forma de linguagem, ao lado da oralidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

saberes que despertem o seu interesse, no sentido de incentivar a imitação e, com isso, a aprendizagem.

Neste sentido, a interferência do adulto como representante do processo educativo é tida como fundamental, tendo em vista que sua ação intencional sobre a zona de desenvolvimento potencial da criança torna possível a sua ampliação e a própria condução do processo de desenvolvimento.

Para Vigotski, em suma, a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento — o desenvolvimento do sistema nervoso central. Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, mas o segue, criando a área de desenvolvimento potencial.

Vigotski propõe ainda a idéia de que uma análise do processo educativo deve estar voltada para a descoberta do como se processa internamente o desenvolvimento a partir da aprendizagem. Coloca-se contrário à idéia que considera que cada matéria guarda uma relação própria e específica com o processo de desenvolvimento da criança. Suas postulações vêm em defesa de que cada aprendizagem influi sobre o desenvolvimento de maneira ampla, condicionando a complexificação de diferentes funções e, portanto, de toda a estrutura psíquica daquele que aprende, partindo do pressuposto de que cada atividade da criança (modo pelo qual o indivíduo apropria-se do real, ou seja, aprende) implica a ativação de um grupo de processos internos a ela ligados, origina uma mudança radical nas características do psiquismo infantil — consolida novas conexões interfuncionais. Assim, o papel do professor — agindo diretamente sobre as funções psíquicas em processo de formação (detectadas com o diagnóstico da zona de desenvolvimento próximo), com o objetivo de conduzir o desenvolvimento — é propor à criança atividades diversificadas que possam dar conta de ativar de diferentes formas as diversas funções que interatuam durante as aprendizagens.

Cabe aqui uma consideração importante para a análise do objeto desta pesquisa: se cada atividade realizada pela criança atua no desenvolvimento de

unesp

todo os sistema psicológico, influenciando as diversas funções psíquicas em processo de formação, a leitura — e assim a literatura infantil — assume, como atividade, uma função essencial para o desenvolvimento do psiquismo.

A experiência social — e, com isso, a educação escolar — é, de acordo com Vigotski e seus colaboradores, a fonte do desenvolvimento psíquico do homem. O conceito de atividade proposto por Leontiev (1998) é fundamental para a compreensão deste pressuposto. Segundo esse autor, a atividade é definida como a conduta humana determinada pela experiência histórica e pelas condições em que o homem vive. O trabalho, o estudo e o jogo são tidos, nesta perspectiva, como os tipos principais de atividade humana, estando os dois últimos subordinados ao primeiro, no sentido de constituírem-se em preparação para ele. Outras atividades são, por exemplo, a comunicação, a percepção de obras de arte, a leitura, etc.

De acordo com Leontiev (1998), cada período da vida da criança é marcado por uma atividade principal, que corresponde à atividade que, em cada momento, deflagra o maior desenvolvimento do psiquismo infantil. Cada atividade é composta por diversas ações, cujo objetivo último corresponde ao motivo ditado pela atividade da qual fazem parte. Assim, por exemplo, a leitura de livros de literatura infantil pode corresponder, na escola, a uma ação ou a uma atividade. Constitui-se em ação à medida que o objetivo da leitura não esteja circunscrito ao texto, mas esteja na realização de uma prova, de uma tarefa, enfim, à medida que a leitura, sem objetivo em si mesma, sirva de meio para alcançar objetivos alheios a ela — neste caso, a leitura não se configura como motivo para a criança. Por outro lado, quando o livro é lido pelo prazer da própria leitura, quando o texto motiva a criança por si mesmo, aí sim existe uma atividade.

E qual seria o papel da escola e do professor para a efetivação de atividades significativas pela criança?

Tendo em vista que os motivos são passíveis de serem aprendidos, uma vez que são socialmente criados, o autor atribui relevância fundamental para o ensino, já que, juntamente com as demais condições de vida da criança e o lugar ocupado por ela em sociedade, origina os motivos que movem a sua atividade. A

unesp

questão da imitação surge aqui como um elo que liga a vontade da criança de aproximar-se do adulto e a necessidade de apropriação dos objetos da cultura. Assim, o educador tem como função a criação de motivos na criança, não se atendo apenas à espera pelo surgimento de seus próprios interesses, como se eles fossem fruto da maturação biológica. A criação de motivos é que move as atividades e, com elas, a aprendizagem que gera desenvolvimento. Se é tarefa da educação escolar intervir sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, uma das condições essenciais é que todas as ações da criança tenham para ela um objetivo, um sentido, um envolvimento, ou seja, que integrem uma atividade.

A questão da atividade assume para este trabalho uma relevância fundamental e desperta alguns questionamentos. Será que a leitura de livros de literatura infantil tem sido para as crianças uma atividade com sentido, que culmina, portanto, em desenvolvimento? Como tem sido encarada pelos professores? Neste sentido, tem sido utilizada em todas as suas possibilidades e contribuído para a formação das crianças?

Essas reflexões constituem o objeto privilegiado de discussão do próximo capítulo deste trabalho. Neste momento, elas são válidas por estarem relacionadas com a necessidade de pensar sobre os saberes essenciais para uma prática educativa que resulte no desenvolvimento amplo das crianças. Com efeito, para um trabalho, com a leitura, que possibilite o mais amplo desenvolvimento da criança, o ler deve portar em si o motivo que condiciona as ações infantis, tornando-se, pois, uma atividade significativa.

Tendo em vista os estudos empreendidos pela Escola de Vigotski acerca da questão da função da Educação para o desenvolvimento do psiquismo, cabe esclarecer que, para a construção de uma escola verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento de cada indivíduo e de uma nova sociedade, não basta que a criança tome contato com os saberes, mas é condição *sine qua non* que tais saberes tornem-se parte integrante de sua constituição enquanto sujeito. Para tanto, a prática pedagógica deve estar embasada numa concepção bastante clara do homem que se enseja formar e do modo como ele se desenvolve. Sem uma

unesp

clareza destas questões, o trabalho pedagógico desmembra prática e teoria, descaracterizando-as e impedindo a construção da práxis educativa.

Essas considerações colocam para este trabalho a necessidade de sistematizar, ainda que de uma maneira geral, sem uma discussão aprofundada de cada conceito — já que um aprofundamento em cada questão aqui levantada demandaria um trabalho específico, impossível dentro dos limites desta pesquisa —, as principais contribuições que a leitura feita até este momento do pensamento de Vigotski tem trazido para a reflexão acerca da função docente. É importante ressaltar que, apesar de nos pontos subseqüentes não aparecer diretamente mencionada a questão da leitura (que é objeto desta pesquisa) — o que será feito no capítulo seguinte —, as considerações feitas são válidas tanto para este tema quanto para as demais questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, considera-se que as postulações a serem discutidas a seguir não se restringem à leitura na escola, mas são essenciais para se pensar sobre ela. No capítulo seguinte deste trabalho, tendo por base as considerações feitas no decorrer deste primeiro capítulo, a questão da leitura poderá ser enfocada diretamente, contando com as contribuições do pensamento vigotskiano.

Com efeito, o trabalho educativo intencional, de acordo com Vigotski e seus colaboradores, implica de modo fundamental que:

- não basta que a escola trabalhe os conteúdos disciplinares levando em consideração apenas o patamar de desenvolvimento já alcançado pela criança, os interesses que ela já tem, mas é essencial que se busque trabalhar visando que a aprendizagem possa adiantar-se e conduzir o desenvolvimento, atuando sobre as capacidades **em processo de formação** na criança — o nível de desenvolvimento próximo, caracterizado pela capacidade de realização de atividades que estejam além do nível de desenvolvimento já efetivado, mas que, em colaboração com o adulto ou companheiro mais experiente, tornam-se possíveis para a criança e garantem a consolidação de novas competências, a complexificação de sua consciência e oportunizam a ela uma nova forma de atuação no mundo (Vigotski, 1991, 1995, 1996b, 1998). É importante lembrar

unesp

que as qualidades psíquicas desenvolvidas pelas crianças são fruto do ensino a que estão sujeitas. A partir de atividades apropriadas, é possível que as crianças superem os limites de desenvolvimento impostos pelo ensino tradicional, desenvolvendo características psíquicas mais complexas. Isso não implica, entretanto, que qualquer conteúdo possa ser ensinado às crianças. Cada idade ou período é caracterizado por uma maior sensibilidade (Vigotski, 1996b) a um ou outro tipo de ensino (períodos sensíveis de desenvolvimento)[12]. A ação intencional do professor, conhecendo as qualidades psíquicas de cada período, facilita transformações fundamentais para o processo de desenvolvimento psíquico infantil (Venguer,1986);

- a atividade principal da criança[13] é, segundo Leontiev (1998), a atividade que, em cada período, deflagra nela o desenvolvimento do maior número de competências, reestruturando toda a sua capacidade intelectual e todas as relações sociais que ela estabelece — com ela, reconfiguram-se não apenas o intelecto, mas toda a personalidade. Para caracterizar uma atividade, é preciso que nela a criança encontre o motivo que condiciona as suas ações. Em síntese, trabalhando os conceitos de atividade e ação, Leontiev (1998) esclarece a função docente com relação ao desenvolvimento efetivo da criança. É por meio da atividade que a criança estabelece tanto o contato com o mundo físico, como reestrutura seu modo de pensar, complexificando seus conhecimentos acerca da realidade. O caráter afetivo-emocional da atividade está vinculado ao estabelecimento de motivos (que são na mesma medida compreensíveis e capazes de envolver a criança). É fundamental salientar que

[12] A linguagem oral constitui um exemplo bastante claro do significado do período sensível de desenvolvimento. Aparece na infância inicial e, por isso, de nada valem os esforços do adulto por ensinar a fala ao bebê, nos primeiros meses que seguem o seu nascimento.

[13] A atividade principal é aquela responsável, em cada etapa do desenvolvimento da criança, pelo maior número de reestruturações em seu psiquismo. É caracterizada por Leontiev (1998) considerando três atributos: primeiro, a atividade de um determinado período é a base para o surgimento de um outro tipo de atividade, no período subseqüente; segundo, na atividade principal os processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados; terceiro, a atividade principal é a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil. A atividade principal, em síntese, é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento.

unesp

a criança se apropria do mundo apenas por intermédio da atividade, já que é na sua realização que ela tem a possibilidade de reproduzir para si os conhecimentos acumulados historicamente, tanto cristalizados nos objetos da cultura material, como nas relações que estabelece com as outras pessoas. Aqui fica evidente o papel da Educação, ou seja, da mediação do adulto para que a criança se humanize, apropriando-se dos elementos culturais que constituem o gênero humano. Para que uma atividade se efetive, são necessárias ações, cujo objetivo está vinculado ao motivo da atividade da qual toma parte, também aprendidas no processo educativo. Releva-se, entretanto, nas palavras de Leontiev (1998), a necessidade de as ações não se tornarem os fins últimos da educação, mas de assumirem sua posição no interior de uma atividade significativa para a criança. Trabalhando as ações neste espírito, a criança encontra sentido naquilo que faz e, neste processo, passa a automatizá-las de forma que se tornem operações, dando lugar à complexificação do processo da atividade. À medida que se dá tal complexificação, desenvolvem-se na criança as funções psíquicas superiores que consolidam os saltos qualitativos que constituem o desenvolvimento do psiquismo do homem. É papel da escola conhecer a dinâmica de formação das atividades para que possa atuar de modo eficaz na reestruturação do psiquismo infantil, tendo em vista uma formação menos técnica e mais humanizadora;

- a escolha dos conteúdos de ensino evidenciam a opção política do projeto pedagógico que se propõe, considerando que sua apropriação implica, em última instância, a referida reestruturação global do psiquismo infantil. Não é demais salientar que a criança só aprende à medida que realiza uma atividade, ou seja, quando está motivada, quando as ações que empreende têm para ela algum sentido. Desta forma, não basta que a escola proponha à criança um sem-número de ações, cuja motivação só o professor conhece. É importante que as ações sejam sim aprendidas, mas sempre tendo em vista o fim último, que é constituído pelo motivo da atividade, conhecido e assumido pela criança, o que move todo o processo. Assim, tem-se que o desenvolvimento da personalidade da criança se dá com o evoluir de suas atividades e,

unesp

progressivamente, culmina na mudança da atividade principal do sujeito. Tal fato implica que, formando novas competências no decorrer de cada período, a criança torna-se capaz de exercer atividades mais complexas e, portanto, de exercer um novo papel no círculo social do qual faz parte;

- aprender é progressivamente internalizar competências com significado e sentido. Todos os objetos (materiais e não materiais) com os quais a criança entra em contato são objetos sociais e cristalizam em si capacidades construídas historicamente pelo homem como ser genérico. Isto implica que a apropriação de um objeto ou costume passa pela apropriação de seu uso na sociedade — o significado (Leontiev,1978). O aprender, entretanto, é um processo muito mais complexo, que não se limita ao conhecer o significado social embutido em cada manifestação da cultura humana, mas que acontece à medida que seu uso social, reproduzido pela criança na sua atividade, adquire para ela um sentido próprio, que passa pela sua individualidade. Portanto, para que se efetive a aprendizagem, é importante que a criança se aproprie dos significados socialmente construídos e atribua sentidos aos conhecimentos com os quais ela toma contato. Daí a impossibilidade de o ensino de conteúdos cumprir sua função no desenvolvimento da criança, sem o devido esclarecimento do seu uso, da sua importância, tornando-se uma prática estéril, que não deflagra na criança todo o desenvolvimento possível;
- ao aprender, a criança, reproduzindo para si o "mundo dos objetos" e o "mundo das pessoas" (Elkonin,1987), transforma e é transformada, no sentido de que cada aprendizagem traz consigo competências que ficam marcadas em seu cérebro por meio de neoformações. Segundo Leontiev (1978), a aprendizagem leva à formação de órgãos fisiológicos no cérebro[14]. A aprendizagem, neste sentido, conduz o desenvolvimento (Vigotski, 1995, 1998);

[14] "O que são estes órgãos fisiológicos do cérebro? São órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais, de morfologia constante, mas distinguem-se por serem neoformações que aparecem no decurso do desenvolvimento individual (ontogênico). Eles constituem, portanto, o substrato material das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura." (Leontiev, 1978, p. 271)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- a atividade infantil implica envolvimento emocional, motivos, que são socialmente criados. A escola, entretanto, opera com a cisão entre ações, operações e atividades, entre emocional e intelecto, como se fosse possível separá-los (Cf. Elkonin,1987; Vigotski, 1996b). A importância de trabalhar com as necessidades da criança não pressupõe assim, de forma alguma, que estas surjam a partir de um processo maturacional. São, pelo contrário, criadas nas relações que a criança estabelece. A escola é, sob este prisma, o espaço privilegiado de criação de necessidades verdadeiramente humanizadoras, necessidades de aprender com sentido, de apropriar-se conscientemente das objetivações para poder tornar-se alguém capaz de criar, de objetivar-se conhecendo o como, o porquê, o para quê;

- toda formação psíquica aparece primeiramente de maneira interpsíquica, nas relações sociais, para depois tornar-se intrapsíquica (órgão da individualidade humana como ser genérico, onilateral[15]). É fundamental salientar que, nas relações sociais, entre elas, na escola, a criança toma contato com motivos, normas de conduta, uso dos elementos culturalmente criados e é pela mediação do outro — e aqui a figura do professor faz-se essencial — que a criança inicialmente os reproduz de forma externa para progressivamente internalizá-los. Desta forma, a criança, inicialmente, tem sua conduta externamente controlada pelo adulto por intermédio dos signos culturalmente criados e passa, continuamente, a dominá-la, constituindo sua autonomia. Neste processo, são formadas as funções psíquicas superiores, modificando assim toda a estrutura do seu comportamento. As realizações pessoais, em colaboração com outras pessoas, são, portanto, sob este ponto de vista, a base da apropriação de valores historicamente constituídos, tanto materiais quanto espirituais, durante a formação do indivíduo (Vigotski,1995);

- é fundamental que se compreenda que o desenvolvimento infantil não é linear, mas acontece por saltos, rupturas e superações. O desenvolvimento psíquico infantil é tido, nesta perspectiva, como um processo dialético que intercala a

[15] Entenda-se por onilateral, o desenvolvimento pleno das possibilidades humanas, no nível da genericidade para-si.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

estabilidade e a instabilidade necessárias para a conquista de uma estabilidade qualitativamente superior. O desenvolvimento psíquico da criança se move frente a dois aspectos da realidade: o adulto (relações sociais) e os objetos. É importante salientar que existe uma relação intrínseca entre as partes: ao lidar com o objeto, a criança lida com o objeto social, com o instrumento, com seu uso e, portanto, precisa do adulto para compreendê-lo e para sentir sua necessidade. Vigotski, segundo Elkonin (1987), compreende o desenvolvimento do psiquismo como um todo que une a atividade da criança frente ao "mundo das coisas" e ao "mundo das pessoas", não limitada à mera adaptação. Desta forma, ao agir sobre os objetos, a criança torna-se membro da sociedade, apropriando-se de valores e motivos por intermédio da reprodução das ações objetivas do adulto. A formação intelectual, voltada para a atividade sobre o mundo dos objetos e a formação da personalidade, voltada para a atividade que permite a apropriação dos valores humanos, a afetividade, estão, assim, vinculadas estreitamente. O adulto é modelo tanto de ação sobre os objetos como de conduta social. A escola, entretanto, tem operado, como já foi mencionado, com a cisão dos dois aspectos, trabalhando separadamente intelecto e personalidade;

- educar é auxiliar a criança a tornar-se autônoma, desenvolvendo ações de orientação. Isto implica que a criança aprenda, num processo ativo, a controlar sua conduta, a operar mentalmente, antecipando sua ação prática, a apropriar-se efetivamente das objetivações humanas (Venguer,1986).

Tendo por base os elementos conceituais abordados até o presente momento, fundamentais, nesta visão, para uma transformação reflexiva da prática pedagógica, colocam-se em evidência as contribuições trazidas pela Escola de Vigotski para a formação do novo homem. Desta forma, postula-se que a educação deva voltar-se para o desenvolvimento conjunto de intelecto e personalidade — o psiquismo. Vale ressaltar, ainda, que a personalidade humana e seu desenvolvimento estão ligados de modo essencial ao desenvolvimento da criatividade, por intermédio da qual a criança se apropria de seu entorno e objetiva-se nele. É importante, pois, que a prática pedagógica oportunize

unesp

condições de descoberta e manifestação da criatividade do aluno. Com efeito, torna-se fundamental que os estudantes sejam sujeitos de seu processo educativo, que apenas pode consolidar-se à medida que cada aluno tenha a oportunidade de reproduzir para si os elementos constitutivos da cultura humana. Fica bastante evidente, ainda, nas contribuições trazidas pela Escola de Vigotski, que o processo educativo intencional supera uma prática pedagógica marcada pelo espontaneísmo, que acaba por não fazer desenvolverem-se, de modo mais amplo todas as possibilidades que a criança tem tanto intelectual como emocionalmente, em seu desenvolvimento.

Muda o papel do professor. Sua tarefa torna-se ainda mais complexa. Sua função passa a ser a de condutor consciente do processo educativo, consciência esta que se embasa no profundo conhecimento de fatores fundamentais, tais como: a forma através da qual se dá o processo de desenvolvimento infantil; as contribuições do trabalho pedagógico para este desenvolvimento; os objetivos e as práticas que devem marcar o trabalho docente. Neste sentido, o professor conduz o processo sem impor ao aluno seus próprios valores e condutas, mas provendo os meios necessários para que ele tenha oportunidade de escolher conscientemente os valores que permearão sua prática enquanto sujeito histórico. Conhece as peculiaridades do desenvolvimento do psiquismo infantil e, por isso, sua atuação permite que cada aprendizagem da criança seja, na atividade realizada por ela, capaz de promover diferentes competências de pensamento e ação. Faz uso de diferentes metodologias de ensino, conhecendo sua influência na construção das competências necessárias para a efetivação de cada atividade pela criança, sem uniformização, sendo assim respeitadas as particularidades de cada indivíduo. Trabalha com objetivos claros, construindo dia-a-dia uma verdadeira práxis pedagógica. Dirige o processo pedagógico, constituindo-se um mediador entre os conhecimentos acumulados sócio-historicamente e o aluno, de modo a instrumentalizá-lo para a conquista da participação consciente na sociedade. Busca criar nos alunos necessidades humanizadoras. Trabalha os conteúdos de modo que os alunos formem em si competências de ação, num processo de progressiva construção de sua autonomia (Freire, 1996). Assim, o trabalho

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

educativo assume a função de promover o desenvolvimento do novo homem, acima de tudo consciente de suas possibilidades e capaz de fazer opções. Pode-se dizer que uma educação especificamente voltada para o desenvolvimento onilateral da criança é uma educação que, em última instância, capacita para o exercício da democracia.

Este primeiro capítulo buscou colocar em evidência as principais contribuições do referencial teórico desta pesquisa para o trabalho docente, salientando, de maneira particular, os cuidados necessários para uma leitura dos postulados de Vigotski condizente com a postura filosófica que marcou toda a trajetória científica desse autor.

O capítulo seguinte abordará especificamente o objeto desta pesquisa — a leitura de livros de literatura infantil —, buscando aludir historicamente à sua criação e ao seu uso na escola e esclarecer quais as contribuições da leitura desta modalidade literária para o desenvolvimento do psiquismo infantil, de acordo com as postulações do ideário vigotskiano, sem deixar de discutir o papel do professor nesse desenvolvimento.

unesp

CAPÍTULO 2

A leitura e o desenvolvimento psíquico da criança

O segundo capítulo deste trabalho tem como objeto fundamental de discussão a leitura e a literatura infantil de modo particular. As reflexões que serão aqui elucidadas estão referendadas nos pressupostos da Escola de Vigotski e se estabelecem numa busca por considerar as contribuições dos postulados desta corrente da Psicologia Soviética ao uso da leitura de livros de literatura infantil na escola. É importante ressaltar que, neste trabalho, não se faz a opção por discutir propostas metodológicas de trabalho com a leitura. Busca-se refletir sobre pressupostos essenciais acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, mediados pela apropriação dos saberes da cultura — aqui representados de maneira específica pelos textos de literatura infantil —, com o objetivo de evidenciar a importância do domínio, pelo professor, de saberes referentes ao desenvolvimento da criança e à função que os objetos produzidos historicamente assumem no processo educativo. "Não se trata, portanto, de uma ["simples"] mudança de método, e sim de uma radical transformação nas condições de acesso à escrita, na organização pedagógica escolar e no que as crianças vivem na escola." (Foucambert, 1994, p. 62)

Assim, num primeiro momento (item 2.1), busca-se discutir o papel da leitura para o desenvolvimento humano, de maneira ampla, tendo em vista a sua condição de função psíquica superior a ser formada mediante a apropriação dos signos da língua, mediada pelo trabalho docente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Um segundo item (2.2) procura enfocar de modo particular a literatura infantil, fazendo alusão ao histórico de seu surgimento e à função social que tem assumido ao longo dos anos.

O último item (2.3) é dedicado à discussão acerca do uso que se faz da literatura infantil na escola e das possibilidades de atuar sobre o desenvolvimento infantil a partir da leitura desta modalidade literária.

2.1 A leitura como processo interativo

Compreender a leitura como processo fundamental para que o homem possa, de fato, apropriar-se dos bens culturais historicamente acumulados implica refletir, de maneira particular, sobre as formas através das quais a leitura se torna parte constitutiva de sua vida[16].

A escola é, para a sociedade, o ambiente especificamente voltado para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Cf. Hernandez, 1998, Perrenoud, 1999) necessários para que cada aluno se torne membro participante da dinâmica do grupo em que está inserido. Os conhecimentos de leitura, escrita e cálculo são considerados essenciais para que cada criança torne-se capaz de compreender e agir no mundo cultural. O que muitas vezes não está bastante claro para a sociedade como um todo e para os profissionais da educação, de modo mais específico, é o como formar indivíduos realmente integrados à cultura e prontos para a participação social, nem de que maneira as capacidades perseguidas pela escola podem ser úteis para a vida além da escola. Neste bojo estão a leitura e os questionamentos despertados por ela: como, quando, por quê, para quê ensinar e aprender a ler?

---

[16] Como afirma Saviani (1997b), os saberes culturalmente produzidos, ao serem de fato apropriados pelo sujeito, passam a constituir a sua "segunda natureza."

unesp

Assim, a formação do leitor, sendo objeto de investidas tanto circunscritas ao âmbito escolar, quanto de instâncias de mais amplo alcance — como é o caso das iniciativas governamentais, por exemplo —, ainda permanece um problema sem solução. O processo de alfabetização não tem dado conta de formar leitores e escritores efetivos — sem tocar nas questões relativas às conseqüências da má alfabetização dos alunos, que não poderá ser discutida com a devida profundidade neste trabalho.

É válido afirmar que a questão da leitura tem sido um dos principais alvos de atenção da Pedagogia nos últimos anos, particularmente neste século, constituindo-se objeto de pesquisas de grande envergadura, que resultaram em trabalhos tais como o de Ferreiro (1985, 1986, 1988, 1990), Teberosky (1989,1994,1996), Foucambert (1994), Jolibert (1994a), entre outros.

Vigotski reservou principal atenção, em seus estudos, ao problema da relação entre linguagem e pensamento (Cf. Vigotski 1991,1995) e, neste sentido, suas contribuições são de suma relevância para a discussão que se faz neste trabalho, que versa sobre a leitura de uma modalidade específica de textos para crianças: os textos de literatura infantil.

Para Vigotski, a capacidade de leitura é uma função psíquica superior, que tem sua origem na apropriação de signos da cultura — os signos lingüísticos — e que, neste processo, passam a atuar em favor das funções psíquicas de origem interna à estrutura humana — tais como a memória, a atenção, a imaginação, o pensamento. Tais funções, implícitas ao ser humano, por intermédio tanto da apropriação da leitura como da utilização de outros signos culturais — tais como a representação pictórica e a aritmética —, passam de uma condição natural para uma condição superior, o que implica a tomada de consciência e o seu domínio cada vez maior pelo indivíduo. Assim, dominada, a leitura passa a ser meio ou instrumento para o desenvolvimento do psiquismo infantil, passando da condição de estímulo-objeto de apropriação para a condição de estímulo-meio[17]. Daí a

[17] Os signos da cultura devem ser inicialmente objeto de apropriação pelo sujeito para depois, num segundo momento, já dominados em seu uso, tornarem-se os instrumentos (ou meios) internalizados com os quais este sujeito atuará — tornar-se-ão signos mediadores utilizados de maneira consciente com a participação de diversas funções psíquicas superiores relacionadas entre

unesp

conclusão de que ao apropriar-se dos signos lingüísticos — e, evidentemente, de seu uso — a criança internaliza todo um processo que é social na origem e passa a dominá-lo, usando-o de forma cada vez mais consciente. Em resumo, a leitura passa a ser instrumento para o desenvolvimento de outros processos, contribuindo para a superação das funções psíquicas elementares pelas funções superiores, especificamente humanas[18].

Para que o processo de apropriação da capacidade de leitura se viabilize, é importante compreender que o ato de ler é uma criação cultural humana, tendo assim sua função específica para a sociedade. Lê-se socialmente por motivos diversos: para lembrar, para tomar conhecimento de um fato, para informar-se, para satisfazer uma curiosidade, para divertir-se, para responder a um questionamento, etc. Segundo Leontiev (1978), a apropriação dos bens culturais implica, desde o princípio, um caráter ativo por parte do sujeito e, principalmente, que haja uma compreensão do uso social do objeto de apropriação. Neste sentido, a leitura deve ser, para a criança, um objeto de contato real, com uso verdadeiro, uma prática marcada pela compreensão do porquê, do como, do quando, do para quê ler. Deve constituir-se, pois, em uma atividade com sentido em si mesma, não em uma ação cujo objetivo resida em outras atividades, tais como a realização de

---

si. Assim, por exemplo, a apropriação dos signos lingüísticos possibilita que o sujeito passe a atuar, sob seu intermédio, com a leitura e com a escrita, o que enriquecerá o funcionamento das funções especificamente humanas da linguagem, do pensamento verbal, da atenção, da percepção e da imaginação voluntárias.

[18] De acordo com Vigotski, o desenvolvimento cultural da criança, que se dá a partir da apropriação dos signos elaborados durante todo o processo histórico pelo qual vem passando a humanidade, é responsável pela transformação das funções naturais do psiquismo em funções especificamente humanas: "Antes, os psicólogos estudavam de maneira unilateral o processo do desenvolvimento cultural e o processo da educação cultural. Procuravam averiguar que capacidades naturais condicionam a possibilidade de desenvolvimento da criança, em que funções naturais da criança devia apoiar-se o pedagogo para introduzi-la em uma ou outra esfera do cultural. Analisava-se, por exemplo, como o desenvolvimento da linguagem ou a aprendizagem da aritmética dependem de suas funções naturais, como se vão preparando durante o desenvolvimento das funções naturais e do crescimento natural das crianças, mas não se analisava o contrário, ou seja, como a assimilação da linguagem ou da aritmética transforma estas funções naturais, a profunda reorganização que produz em todo o curso do pensamento natural, como interrompe e desloca as velhas tendências e linhas de desenvolvimento. O educador começa a compreender agora que quando a criança adentra na cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova para todo o curso de seu desenvolvimento." (Vigotski, 1995, p. 305)

unesp

uma prova, de um trabalho ou a aprendizagem de um conteúdo escolar. Assim, é preciso antes fazer da leitura uma atividade a ser dominada para que depois ela se torne uma ação no interior de outras atividades mais complexas.

Segundo Jolibert (1994a):

> Ler é ler escritos reais, que vão desde o nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida. (...) É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler.(Jolibert, 1994a, p. 15)

Essas palavras de Jolibert (1994a) vêm confirmar, de forma inequívoca, um dos postulados de Vigotski acerca da aquisição da linguagem escrita:

> A criança deve sentir a necessidade de ler e escrever. (...) Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (Vigotski, 1995, p. 198)

Partindo deste pressuposto, torna-se evidente que o ensino da leitura deve passar por uma profunda reflexão teórico-prática, que implica que cada professor seja um leitor efetivo, que domine estratégias e conheça o processo de aquisição da língua escrita pela criança, que seja um especialista em leitura. Somente desta maneira se fará possível uma atuação docente consciente, que contribua efetivamente para mediar a aquisição da linguagem escrita como instrumento essencial para o desenvolvimento psíquico da criança, atuando diretamente sobre a relação que se estabelece entre a linguagem e o pensamento.

É importante, neste ponto, comentar alguns dos pressupostos fundamentais do pensamento vigotskiano sobre a relação entre pensamento e linguagem. Faz-se necessário, entretanto, dizer que, em se tratando de um tema de reconhecida complexidade, que demandou a produção de toda uma obra do psicólogo soviético

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

— o livro *Pensamento e Linguagem*[19]—, neste trabalho será feita apenas uma breve alusão aos pontos que mais diretamente contribuem para a compreensão da leitura como forma de mediação ao desenvolvimento do psiquismo infantil.

Pensamento e linguagem são funções que se influenciam mutuamente, mas que não são coincidentes, não se confundem[20], tendo inclusive origem separada no desenvolvimento ontogenético (Cf. Vigotski 1991,1995). Assim, segundo a teoria vigotskiana, "o pensamento não se manifesta na palavra, mas culmina nela" (Vigotski,1991:296). Cabe ressaltar que, para o autor soviético, a palavra é a unidade mínima de análise tanto do pensamento quanto da linguagem e da inter-relação estabelecida entre ambos[21].

Desta forma, para Vigotski (1991,1995), a palavra é absolutamente necessária para a existência do pensamento. É a palavra que medeia externamente a evolução dos significados, a formação dos conceitos pela criança. É através do contato e da utilização das palavras que a criança vai tomando consciência, de forma paulatina, mas constante, dos significados verbais. Neste processo, a criança forma a linguagem interna, mediada pelos significados generalizados ou conceitos em formação[22] e, conseqüentemente, o pensamento verbal.

---

[19] A edição completa desta obra fundamental do autor soviético encontra-se em VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II.* Madrid: Visor, 1991.

[20] "As unidades do pensamento e as unidades da linguagem não coincidem. Ambos os processos descobrem a sua unidade, mas não a sua identidade. Estão ligados entre si por complexas transições e transformações, mas não se confundem um com o outro como duas linhas retas superpostas. Nos convencemos disto ao fazer-se evidente em casos tais como quando o pensamento não consegue expressar-se, quando, como disse Dostoievski, o pensamento não encontra as palavras apropriadas."(Vigotski, 1991, p. 339)

[21] "Temos encontrado esta unidade, que reflete a união do pensamento e da linguagem, na forma mais simples, no *significado da palavra*. O significado da palavra, como temos tentado explicar anteriormente, é a unidade de ambos os processos, que não admite mais decomposição e acerca da qual não se pode dizer se representa um fenômeno da linguagem ou do pensamento. Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som oco. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra, vista em seu aspecto externo. Portanto, parece que temos direito de considerá-la com suficiente fundamento como um fenômeno da linguagem. Mas, no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais que uma generalização ou um conceito (...). Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato do pensamento. (...) Isto significa que o significado da palavra é ao mesmo tempo um fenômeno verbal e intelectual." (Vigotski, 1991, p. 288-9)

[22] Para um maior aprofundamento acerca da questão da formação dos conceitos, consultar: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II.* Madrid: Visor, 1991.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> A linguagem externa supõe a transição do pensamento à palavra, é um processo de materialização e objetivação do pensamento. Na linguagem interna, observamos um processo de sentido oposto, um processo que parece dirigir-se de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem transformando-se em pensamento. Mas a linguagem não desaparece em absoluto em sua forma interior. A consciência não se evapora nem se dissolve no espírito puro. A linguagem interna segue sendo, não obstante, linguagem; ou seja, pensamento relacionado com palavras. Mas, enquanto na linguagem externa o pensamento se realiza na palavra, na linguagem interna, a palavra morre dando à luz um pensamento. (Vigotski, 1991, p. 339)

A citação é bastante reveladora com relação à função que a leitura, como forma de linguagem de origem externa, assume para o desenvolvimento humano. É através dela que a criança tem a possibilidade de apropriar-se de palavras, de mensagens comunicadas pelo outro através do texto, atribuindo-lhes sentidos e passando assim a ampliar suas referências, complexificando seu pensamento.

É importante ressaltar ainda que a linguagem externa não é a simples vocalização da linguagem interna, que por sua estrutura e função apresenta-se fragmentada e reduzida com relação à primeira. A linguagem interna, formada a partir da internalização dos significados das palavras utilizadas externamente, passando pela linguagem egocêntrica[23] — que é a fase de transição da linguagem externa à linguagem interna —, caracteriza-se por ser monológica[24],predicativa[25] e possuir estrutura semântica, não fonética.

---

[23] A função inicial da linguagem para a criança, de acordo com Vigotski (1991), é a comunicação com o outro. A necessidade de compreensão e participação social motiva a criança a imitar o adulto, estabelecendo com ele o processo comunicativo. A criança passa paulatinamente a perceber as palavras do adulto como forma de controle de sua conduta e começa assim a diferenciar na linguagem duas funções distintas: a função de comunicação e a função de controle das ações. Por imitação, todas as ações realizadas por ela passam a ser acompanhadas pela fala egocêntrica — inicialmente vocalizada —, que vai pouco a pouco sendo internalizada e, tendo em vista que se dirige ao próprio sujeito, transforma-se em linguagem interna.

[24] A linguagem interna não se caracteriza pela dialogicidade, tendo em vista que acontece internamente ao sujeito, é uma linguagem para si mesmo. Daí o seu caráter monológico e fragmentado.

[25] "A forma predicativa é a única e fundamental da linguagem interna, toda ela constituída, desde o ponto de vista psicológico, unicamente por predicados; além disso, neste caso, não nos encontramos com a conservação relativa do predicado às custas de uma redução do sujeito [já conhecido pelo pensamento], mas com uma predicação absoluta. Na linguagem escrita, a formulação explícita do sujeito e do predicado é a norma; na linguagem interna, a norma consiste em omitir sempre os sujeitos e manter unicamente os predicados." (Vigotski,1991:328)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

De acordo com as pesquisas de Vigotski e seus colaboradores, a criança se apropria da linguagem externa utilizando-se dela por imitação, motivada pela necessidade de comunicação, de forma indiferenciada e não consciente, num momento inicial. O uso da linguagem nesta comunicação com o outro vai sendo internalizado paulatinamente, o que implica a existência da linguagem egocêntrica e, conseqüentemente, sua internalização e transformação em linguagem interna ou linguagem da criança para si mesma. Este é, de forma simplificada, o processo através do qual, de acordo com os estudos de Vigotski, se dá a formação do pensamento verbal e da linguagem intelectualizada.

A leitura, como forma de linguagem, tem, neste sentido, um papel de suma relevância para o processo de formação do pensamento verbal e abstrato. Através dela, a criança se apropria de novos significados que resultarão em conceitos mediadores de uma compreensão mais elaborada da realidade. De acordo com Luria,

> Graças à linguagem, se abrem para o homem possibilidades completamente diferentes. Ao dominá-la, o homem está em condições de tirar conclusões não só das impressões imediatas, mas da experiência humana acumulada ao longo das gerações. Precisamente o pensamento produtivo do homem, que surge graças à linguagem, se caracteriza pela possibilidade de tirar conclusões lógicas sem dirigir-se a cada vez aos dados da experiência sensível imediata. (Luria, 1987, p. 224)

Além disso, sendo a escrita a forma "mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem" (Vigotski, 1991, p. 327), ela possibilita que a criança desenvolva progressivamente sua consciência. A escrita não conta com o auxílio do contexto da comunicação presencial, com a entonação do diálogo, com a relação imediata que caracteriza a oralidade. Daí a necessidade de sua maior completude e complexidade. É também Luria quem esclarece:

> A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento. Inclui, por uma parte, operações conscientes com categorias verbais, transcorrendo mais lentamente que a oral; permite, por outra parte, voltar ao já escrito, garantindo o controle consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isto faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. É sabido que para aclarar uma idéia, o melhor é tratar de

unesp

> escrever, expressar esta idéia de forma escrita. Precisamente por isso, a linguagem escrita como trabalho sobre o meio e a forma de enunciação tem uma grande importância, também, para a formação do pensamento (...). O trabalho do tradutor [por exemplo] não é simplesmente a transformação de um sistema de códigos a outro, mas é uma forma complexa de atividade analítica, na qual a tarefa fundamental é a tomada de consciência da construção lógica da idéia, de sua estrutura lógica. (Luria, 1987, p. 189)

As palavras de Luria com relação ao trabalho efetuado pelo tradutor elucidam o processo de compreensão que acontece na leitura de um texto. A leitura implica uma análise por parte do sujeito, uma busca por estabelecer um diálogo indireto com o autor, por tomar consciência do pensamento do outro, mediado pela palavra escrita. Vigotski questiona:

> Como há de ser entendida a compreensão durante a leitura?
> (...) Para nós está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossa mente de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste sim no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à separação organizada dos vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. (...) O processo que se define como compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do todo.(Vigotski, 1995, p. 199)
> Para compreender a linguagem do outro [representada também pelo texto escrito] nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Mas inclusive a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta. (Vigotski, 1991, p. 343)

O processo de compreensão motivado pela leitura de um texto é, pois, um processo dialógico, de atribuição de sentidos. As palavras do autor veiculam significados, conceitos e, ao mesmo tempo, sentidos. O leitor, ao apropriar-se do texto, toma consciência dos significados das palavras do autor, dos sentidos atribuídos a elas e, neste processo, atribui seus próprios sentidos ao texto. A leitura possibilita, assim,

> esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido (...). A palavra está inserida em um contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, se impregna deste conteúdo e passa a

unesp

> significar mais e menos do que significa isoladamente e fora do contexto [textual]: mais porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. O sentido da palavra (...) é um fenômeno complexo e móvel que, em certa medida, muda constantemente de umas consciências a outras e de umas situações a outras para a mesma consciência. (...) Em definitivo, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade. (Vigotski, 1991, p. 333-4)

Neste sentido, o ler resulta em ampliação de significados — e, com eles, de generalizações ou conceitos — e de sentidos. Possibilita uma mais elaborada formação do pensamento verbal e, com isso, uma maior capacidade para o estabelecimento de relações abstratas para a compreensão do mundo. A criança leitora complexifica sua linguagem e torna-se capaz de utilizar a escrita como forma efetiva de comunicação, o que implica que a escrita se torne, para além de um simbolismo da linguagem oral, um simbolismo da própria realidade[26].

Em seu livro *A leitura em questão*, Foucambert (1994) discute o tema da leiturização, que se refere à necessária apropriação da leitura como forma de comunicação e, portanto, de interação e dialogicidade entre autor e leitor. Postula que o processo de alfabetização, marcado pela decifração do código alfabético através de letras, sílabas e palavras isoladas e pela oralização, afasta a criança de uma efetiva capacidade de leitura. Assim, a leitura por decodificação e a responsabilidade pela boa oralização do texto tomam o espaço da leitura compreensiva — a leitura propriamente dita, já que o ato de ler não se configura se não houver compreensão. Para Foucambert (1994), o leitor real pode ser considerado bilíngüe, já que possui capacidade de estabelecer comunicação com o outro e de compreender as relações que se estabelecem entre os fatos por

---

[26] "(...) a linguagem escrita — de ser simbólica em segunda ordem se converte de novo em simbólica de primeira ordem. Os símbolos primários de escritura se utilizam já para designar os verbais. A linguagem escrita se compreende através da oral, mas isso vai mudando pouco a pouco; o nível intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a linguagem oral. Basta imaginar a imensa modificação que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita." (Vigotski, 1995, p. 197-8)

unesp

intermédio de duas formas de linguagem: a oral e a escrita. Mas, para que se dê de tal modo a formação do leitor, é fundamental que o ensino da leitura e da escrita se desvencilhe da ênfase na memorização do código e em sua transposição para a oralidade, voltando-se para a aprendizagem de estratégias de compreensão do escrito e de sua função social (Jolibert, 1994a).

De acordo com Vigotski,

> O estudo da leitura demonstra que, de modo diferente do ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, além disso, duas vantagens importantes. Já ao final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aligeira durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais ritmado e são menos freqüentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, a travam, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não só o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente (...).
>
> Durante a leitura em voz alta tem lugar um intervalo visual, no qual os olhos se antecipam à voz e se sincronizam com ela. Se durante a leitura fixamos o lugar onde se pousam os olhos e o som que se emite em um momento dado, obteremos este intervalo sonoro-visual. As investigações demonstram que o intervalo se incrementa gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior, que a velocidade de leitura e o intervalo crescem juntos. Vemos, portanto, que o símbolo visual vai se liberando cada vez mais do símbolo verbal. (Vigotski, 1995, p. 198)

Na escola, entretanto, a leitura é proposta para a criança não como uma forma de questionamento[27] do texto para o estabelecimento de um diálogo com o outro, mediado pela palavra escrita; não é um instrumento de comunicação e interação. Insiste-se demasiadamente numa oralização perfeita do texto, que toma o lugar de sua compreensão efetiva. Foucambert (1994) adverte:

> Quem decifra as palavras de um cartaz, de um manual de instruções, de um cartão postal ou de um programa de televisão, na maioria das vezes pronunciando-as, não vê a escrita da mesma

[27] "Questionar um texto é fazer *hipóteses de sentido* a partir de *indícios* levantados (muitos desses indícios possuem uma natureza diferente dos elementos do próprio texto no sentido restrito da palavra) e *verificar* essas hipóteses." [grifos do autor] (Jolibert, 1994a, p. 15)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> maneira daquele que mergulha num romance, saboreia um poema ou descobre, em poucos minutos, as notícias impressas nas 300 mil palavras de seu jornal diário. O segundo não dispõe de uma técnica melhorada; faz outra coisa. (Foucambert, 1994, p. 22-3)

O autor francês ainda afirma que o aprendizado da leitura deve partir daquilo que a criança ainda não domina, mas que tem a possibilidade de dominar com o auxílio de um leitor mais experiente. Confirma-se assim o pressuposto vigotskiano que se refere à necessidade de o ensino estar centrado sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança.

> Aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. Lê-los é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. Ler — e, portanto, aprender a ler — é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos. É um trabalho de detetive que utiliza índices (paginação, palavras conhecidas...) para elaborar hipóteses, verificá-las com base em outros índices, voltar aos pontos que permanecem obscuros, com ajudas externas. (Foucambert, 1994, p. 37-8)

Foucambert (1994) ainda sustenta que a ênfase na alfabetização tem tomado o lugar do trabalho de leiturização na escola. Como resultado disso, aquelas pessoas que não se tornam leitoras efetivas têm uma grande possibilidade de, ainda que alfabetizadas, não se tornarem leitoras e escritoras, pela própria falta de familiaridade com o texto. Conhecer o alfabeto, ser capaz de codificar e decodificar, não implica capacidade para comunicar-se e interagir por meio do texto.

É importante neste momento, proceder à análise do papel do professor com relação à aquisição da leitura, tendo como ponto de partida os aspectos elucidados no primeiro capítulo deste trabalho (item 1.3) sobre os saberes necessários para uma prática docente comprometida com o desenvolvimento do psiquismo infantil. Desta forma, tendo por base os pressupostos de Vigotski e de seus colaboradores:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- o trabalho com a leitura deve estar embasado, desde o princípio, nas capacidades em processo de formação na criança — em seu nível de desenvolvimento próximo. Assim, o professor tem o papel de possibilitar à criança a participação em atividades com textos significativos, de uso real, investindo na formação da capacidade de questionamento e compreensão do texto como forma de comunicação entre autor e leitor. Cabe dizer ainda que os textos a serem trabalhados devem portar informações e palavras que a criança ainda não conhece por si mesma, mas que conhecerá pela mediação do leitor mais experiente e pelas sucessivas aproximações com o texto escrito;
- a leitura deve constituir-se para a criança em uma atividade, com significado em si mesma. É somente através da leiturização que a criança poderá, num momento posterior, utilizar a leitura como instrumento para a aquisição de outros conhecimentos. Isto implica que a criança precisa compreender os motivos pelos quais a leitura e a escrita são importantes na sociedade. Assim, a criação do interesse pela leitura é papel fundamental da escola e do professor e possibilita para a criança o domínio de um instrumento essencial para a apropriação dos bens culturais e para a formação de seu psiquismo;
- é importante que a prática de leitura na escola possibilite para a criança o domínio de estratégias — as ações — necessárias para o questionamento e a compreensão dos textos. Daí a importância de que o professor seja efetivamente um leitor experiente e de que domine os saberes fundamentais acerca do processo de aquisição da linguagem escrita;
- aprender a ler implica apreender os usos sociais da linguagem escrita e a sua importância. Desta maneira, os textos adquirem significado e sentido, deflagrando na criança todo o desenvolvimento possível, tornando-a efetivamente leitora[28] ;

[28] "Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento de poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de

- ao ler, a criança se relaciona concomitantemente com o "mundo dos objetos" e com o "mundo das pessoas." Isto significa que a criança apropria-se, por intermédio da leitura, tanto de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, quanto de valores que se colocam para a vida em sociedade. Daí a importância do contato com textos diversificados e reais em seu uso social;
- a leitura possibilita a criação de necessidades e interesses pela criança e, neste sentido, pode tornar-se uma atividade significativa. Trabalha conjuntamente os aspectos intelectual e emocional do indivíduo. É fundamental salientar, entretanto, que a possibilidade de tornar-se uma atividade está diretamente relacionada à compreensão, pela criança, dos motivos pelos quais lê;
- a leitura, como formação psíquica superior, passa, num primeiro momento, pelas relações interpsíquicas para tornar-se intrapsíquica posteriormente. Isto implica que a interação nos momentos de leitura é de importância essencial já que é no contato com o outro que a criança passa a tomar consciência da necessidade da leitura para a vida e passa a dominar as estratégias utilizadas pelo grupo com o qual está em contato. Além disso, a leitura também possibilita uma forma de interação indireta entre autor e leitor e isso contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo da criança, por intermédio da ampliação de referências acerca da realidade e das relações que ela envolve, quanto para o próprio desenvolvimento da personalidade, tendo em vista que viabiliza a apropriação de valores, a capacidade de escolha, a consciência acerca das atitudes que permeiam a vida em sociedade[29];

---

preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu." (Foucambert, 1994, p. 30)

[29] É importante destacar que a apropriação dos valores sociais não implica que os textos abordem especificamente esta questão, nem mesmo que o professor esteja preocupado em evidenciar normas de conduta ao trabalhar com os textos. Tendo em vista que a criança pode atribuir sentidos próprios aos textos, o contato e o questionamento dos mesmos, sua compreensão, levam a criança a apropriar-se dos valores que permeiam a mensagem do autor por si mesma, a partir de suas próprias expectativas e experiências.

unesp

- a leitura possibilita à criança a sua participação efetiva na sociedade, através do trabalho com textos de uso social, que evidenciem as questões despertadas pelo próprio meio no qual a infância está inserida. É dessa maneira que se dá a compreensão da realidade, a conscientização, a autonomização, a formação da individualidade. Segundo Foucambert (1994):

> A inovação consiste, então, em reinserir a escola no meio social, para que se situe em relação a ele, para que estabeleça relações que permitam criar, contestar, transformar expectativas mútuas. A escola torna-se o lugar onde as crianças se reúnem para, juntas, realizarem atividades de produção destinadas ao corpo social. Atividades de produção, isto é, atividades dirigidas a destinatários reais, que apreciam tais produções pelo que são e não porque provêm de crianças que estão aprendendo. Destinatários reais que podem ser as próprias crianças. (Foucambert, 1994, p. 102)

É fundamental colocar em evidência que o professor assume, especificamente no trabalho de leiturização, o papel de oportunizador do contato com a escrita e de guia mais experiente na aquisição das estratégias de compreensão do escrito. Trabalhar a formação do leitor na perspectiva dialógica — que implica uma compreensão do texto como forma de interação entre individualidades — é o modo pelo qual o professor se responsabiliza não apenas pelas técnicas de leitura e escrita, representadas pela codificação e decodificação em si mesmas, mas, sobretudo, pela instrumentalização da criança para torná-la capaz de comunicar-se por meio da linguagem escrita, atuando assim sobre o desenvolvimento integral do aluno.

Após a discussão feita neste item do presente trabalho, que buscou evidenciar a função da leitura para o desenvolvimento psíquico da criança e o papel do professor na conquista de tal desenvolvimento, passa-se agora para uma abordagem mais específica: a literatura infantil no processo educativo da criança. Assim, no item subseqüente, busca-se analisar este objeto de forma a evidenciar sua importância, desde o processo de sua constituição como produção cultural para a infância até o seu uso na escola, mediado pelo professor. Tal discussão tem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

o objetivo de refletir sobre as questões fundamentais para que a atuação docente com o livro de literatura infantil seja consciente e contribua de maneira intencional para o desenvolvimento psíquico da criança, em continuidade com o que vem sendo discutido no decorrer deste trabalho.

2.2 Compreendendo o objeto: a literatura infantil

O segundo item deste capítulo tem por objetivo tratar da literatura infantil em seu processo histórico de elaboração, tendo em vista a necessidade, para o professor, de conhecer os motivos, as condições e as formas de utilização dessa modalidade literária como meio de contribuir para o desenvolvimento efetivo do psiquismo da criança. Tal análise busca especificar a discussão feita anteriormente sobre a função da leitura e sobre o papel do professor no processo de leiturização.

Pensar sobre qualquer tipo de manifestação humana, incluindo a arte, sob a perspectiva histórico-cultural implica refletir inicialmente sobre as condições que motivaram seu surgimento, suas transformações, sua manutenção e sua necessidade. Toda produção humana está, portanto, inserida num contexto sócio-cultural que a condiciona — de forma a constituir-se elemento de manutenção desta estrutura, ou, pelo contrário, de forma a se opor a ela. Assim, postula-se, neste trabalho, que a compreensão de qualquer objeto deve passar pela reflexão acerca de sua inserção na sociedade.

A literatura infantil, neste sentido, pode ser vista como uma das formas de manifestação da arte. Traz consigo, entretanto, algumas contradições que marcam sua criação e seu uso, mais especificamente o escolar. Para que se possa refletir sobre a importância do livro infantil para o processo de formação da criança, faz-se necessária, pois, uma breve incursão na história de sua criação.

A ascensão da burguesia ao poder a partir do final do século XVII e início do século XVIII trouxe consigo a necessidade de uma nova dinâmica social, contraposta àquela vinculada ao modelo feudal. Algumas concepções hoje

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

completamente internalizadas ao dinamismo social no Ocidente, até então não faziam parte da visão do homem europeu: os conceitos de infância e de família, por exemplo (Ariès,1981). Fazia-se necessário encontrar um novo modelo de relações entre as pessoas, substituindo os laços de parentesco, que concentravam grande quantidade de riqueza sob o poder de uma família ampla, pela família nuclear, ligada por laços afetivos e privacidade, na qual todos os interesses deveriam girar em torno da formação da criança — só agora concebida como alguém diferente do adulto, com necessidades particulares.

Já a partir do final da Idade Média, a preocupação crescente com a educação foi aludindo, primeiro de maneira esparsa e depois, já no século XVII, de forma recorrente, à importância da criança. A nova noção de criança, já não mais um adulto em miniatura com participação garantida em todos os momentos da vida adulta, mudou, também, na nova configuração da família, o papel da mulher — a ela passou a ser reservada a função do cuidado das crianças.

Que conseqüências tais mudanças trouxeram para a vida infantil?

> A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam. (...) Ligadas ao espaço público, com o processo burguês de *privatização*, diversidade e autonomia acabam tendo que ceder parte de seus terrenos à uniformidade e ao controle dos espaços privados. Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política. (Perrotti, 1990, p. 92)

A infância agora era considerada como um momento marcado pela pureza, pela inocência, a serem preservadas e convertidas num preparo para o enfrentamento do mundo e ficava patente, desta forma, sua fragilidade, sua dependência e a necessidade de sua educação. A criança, desde meados do século XVIII, passou a ser separada do convívio social e, ainda que de maneira velada, a ser discriminada como ser passivo às influências "necessárias" do adulto, já que incapaz de produzir bens. Assim, numa sociedade em que a valoração do homem tornou-se diretamente proporcional a sua capacidade de produção de bens materiais, à criança restou a condição de recebedora, de não-produtora, de "dever

unesp

ser" em lugar de "ser real". A relação com o adulto, onisciente e normatizador, passou a ser caracterizada por uma assimetria que aviltava a criança de seu espaço como produtora de cultura, antes garantido pelo contato direto com a sociedade em que vivia e era educada (Cf. Ariès,1981; Perrotti,1990; Zilberman, 1983, 1987; Lajolo,1987)

Para que a criança pudesse se tornar um sujeito adaptado às novas normas que regiam o Capitalismo em ascensão, foi instituída a alfabetização como obrigatoriedade a ser promovida pela escola — um lugar privilegiado de transmissão de produtos culturais a seres que, sem lugar ativo no convívio social por incapacidade para tal, deveriam tornar-se adultos preparados para produzir e consumir. Alfabetizar significava, então, preparar para o trabalho e, simultaneamente, doutrinar moralmente o aluno, tendo em vista os textos por intermédio dos quais se dava a escolarização — instrumentos educativos, devidamente censurados. Segundo Manacorda (1989), os próprios autores clássicos, que eram o ponto alto da cultura humanística, foram colocados a serviço da educação religiosa rígida — na luta constante entre Reforma e Contra Reforma —, sendo necessário seu exame prévio para que, antes que chegassem aos jovens, fossem expurgados das palavras inconvenientes e imorais.

Escolarizar a população tinha implicações bastante favoráveis ao projeto social burguês. Segundo Zilberman (1987), a escola, isolando a criança do convívio social, principalmente do trabalho, aumentava a necessidade de trabalho dos pais para garantir a sobrevivência da família e se colocava como um suposto "auxílio" do Estado Liberal às classes populares. Além disso, saneava os contrastes sociais, veiculando irrestritamente uma ideologia voltada para os interesses burgueses.

O resultado da escolarização obrigatória, entretanto, numa época também marcada pelo surgimento das classes sociais, segundo Ariès (1981), cindiu a escola em dois fragmentos com *status* diferenciados: um deles, destinado à formação da classe dominante e outro, destinado às classes populares. A cisão, todavia, não se deu no âmbito ideológico, já que a veiculação de valores

unesp

universais dava à sociedade burguesa um caráter mais sólido, apoiado por todos os segmentos sociais.

Numa perspectiva sociológica, Cook-Gumperz (1991) considera que a alfabetização escolarizada veio substituir uma *alfabetização pluralista*, precedente à consolidação da escolarização em massa, que se relacionava a "um conjunto de habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade" (Cook-Gumperz,1991:34). A autora esclarece o conceito "pluralista" fazendo referência a uma alfabetização transmitida através do contato social da criança com os adultos, a exemplo de outros conhecimentos de tradição oral, voltada mais para a veiculação de interesses sociais e recreativos que para a formação de uma mão-de-obra qualificada — objetivo perseguido pela burguesia ao instaurar a escolarização obrigatória. Assim, a autora considera que

> (...) podemos ver que, inicialmente, não era a escolarização que promovia a alfabetização, mas o contrário. A alfabetização levou ao crescimento de uma cultura comum que era parte do movimento em prol da mudança social. Assim, o vínculo da alfabetização à escolarização, em seu início, não era uma causa, mas uma conseqüência histórica do desenvolvimento da alfabetização popular, que precedera o aparecimento da escolarização em massa. (...) a escolarização era considerada (...) como um meio de trazer a alfabetização popular para o controle de sistemas educacionais públicos e organizados(...).
>
> O objetivo maior da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização. (Cook-Gumperz,1991, p. 39-40)

Para que fosse possível tal intento burguês — o de adaptar os indivíduos à nova configuração da sociedade, impedindo desta forma que se consolidasse qualquer tipo de contraposição ao capitalismo nascente —, o instrumento privilegiado pela escola para a inculcação da nova ideologia foi o livro, primeiramente uma adaptação dos clássicos e, mais tarde, o livro concebido especificamente para a criança. Desta forma, fica claro que o surgimento de uma literatura especificamente voltada para a criança, como não poderia deixar de ser, esteve vinculado ao surgimento da própria concepção de infância, diretamente relacionada à necessidade de escolarização.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Os primeiros escritos voltados para o público infantil datam de 1697, com Charles Perrault, que inaugura a aproximação entre os contos populares, de tradição oral e voltados para a sociedade como um todo, sem discriminação etária, e os livros infantis. O que marca de modo particular estes primeiros escritos é a preocupação com a moralidade. Tal era a preocupação que movia, à época, todos os esforços educacionais de reformistas e contra-reformistas, partidários de uma cultura mais moralista do que humanista, como nos demonstra Ariès (1981). São consolidadoras da modalidade literária iniciada por Perrault e, portanto, padrões da literatura infantil, as obras datadas do século XIX : *João e Maria* e *Rapunzel,* compiladas na Alemanha pelos irmãos Grimm; *O patinho feio* e *Os trajes do imperador*, narradas pelo dinamarquês Christian Andersen; *Pinóquio*, do italiano Collodi; *Alice no país das Maravilhas*, do inglês Lewis Carrol; *O mágico de Oz*, do americano Frank Baum e *Peter Pan*, do escocês James Barrie. É importante salientar que nem todas as obras citadas são representantes da preocupação moralizante, porém é o espírito pedagógico que marca indelevelmente as primeiras produções literárias para as crianças.

Neste sentido, é válido abrir um parêntese para o movimento ideológico no interior do qual surgiram os primeiros contos de fadas — que representam as primeiras obras criadas tendo como destinatário específico a criança. Os contos de fadas coletados por Perrault e, mais tarde, pelos irmãos Grimm são provenientes da Idade Média e caracterizam-se pela origem popular adulta não-cristianizada. Daí a recorrência de elementos pagãos que, no processo de adaptação para o público infantil, marcadamente cristão, paulatinamente ocultaram-se dos contos, permanecendo atuantes apenas através da presença do maravilhoso. As análises que se voltam para a compreensão dos contos de fadas, segundo Cademartori (1994), têm revelado que a aproximação dos contos populares de tradição oral aos adaptados para a infância demonstram uma aproximação entre infância e povo, tanto no aspecto que se refere à necessidade de sua educação moral e religiosa pelo adulto e classe dominante respectivamente, quanto pelo apelo ao fantástico e ao maravilhoso para o enfrentamento de questões de difícil solução — questões relativas à precariedade de vida imposta ao povo pela classe dominante medieval

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

e conflitos vividos pela criança em seu contato com o mundo adulto. Assim, os contos de fadas, ao serem adaptados para a infância, revelam uma preocupação tanto com a atração da criança para o seu conteúdo — e daí a presença constante dos elementos fantásticos — quanto a necessidade, premente à época, de transmitir valores caros à sociedade que se consolidava. Cademartori (1994) esclarece:

> Talvez nesse momento tenha sido inaugurada a confusão que fortaleceu os laços entre literatura popular e literatura infantil e que tem por base a aproximação de duas ignorâncias: a do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade. Essa aproximação terá uma solução de continuidade, podendo ser encontrada na origem da coleta dos Grimm, permanecendo algumas seqüelas até nossos dias. Por outro lado, é esse fator que tem permitido atribuir-se a Perrault a iniciação da literatura infantil. Na realidade, essa literatura já existia antes dele, sob duas formas: a de literatura pedagógica, na cultura erudita, de que são exemplos os textos dos jesuítas, e a de literatura oral, de vertente popular, no vasto domínio dos contos de advertência com ditos e provérbios. E um dos elementos, entre tantos, que garantiu a receptividade dos contos de Perrault foi, exatamente, a utilização de grande número de ditos, ao mesmo tempo pitorescos e fáceis de serem retidos na memória do público infantil.
>
> Quando se consideram as narrativas coletadas, portanto, é preciso levar em conta dois momentos: o momento do conto folclórico, sem endereçamento à infância, circulando entre adultos, e, mais tarde, a adaptação pedagógica com direcionamento à criança. É no segundo momento que surge o caráter de advertência, fazendo com que a personagem que se afaste das regras estabelecidas seja punida, como no conto Chapeuzinho Vermelho. Maravilhosos ou humorísticos, os contos populares, antes da coleta, destinavam-se ao público adulto e eram destituídos de propósitos moralizantes.
>
> Na conversão da literatura popular em infantil, Perrault revela o modelo educativo imposto a ele e a sua época. (Cademartori, 1994, p. 39-40)

A preocupação com a doutrinação moral da criança passa a marcar, desde então, a maioria das iniciativas de produção da literatura infantil. O livro infantil é produzido para educar e o lugar privilegiado de sua veiculação é a escola, já que se torna a instituição responsável tanto pela alfabetização quanto pela adaptação da criança ao ideário burguês.

> Em tais circunstâncias, isolada nos espaços privados, ao ver reduzidas suas possibilidades de experimentar e expor-se à

> diversidade, a infância acha-se pauperizada culturalmente e é nessas condições que se relaciona com os textos que lhe são propostos nos espaços institucionais. Com um repertório cultural constituído basicamente de referências provindas de seu mundo privado [escola e família], a criança acaba se relacionando com os textos a partir desse repertório reduzido, ou seja, a partir de posições e valores ligados a contextos em que os interesses da *vida* prevalecem sobre os do *mundo*.(...) Assim, perdendo a possibilidade de alargar desde cedo seus contatos com a diversidade, a infância protegida dos tempos modernos vê a possibilidade de ampliação de seu repertório cultural adiada para períodos posteriores aos de sua formação. O *substratum*, as bases ficam, por assim dizer, praticamente expostos apenas ao espaço privado e a seus interesses, ou, como se verá, às referências obtidas por vias indiretas, através da produção cultural (livros, revistas, televisão...). (Perrotti, 1990, p. 95-96)

Segundo Perrotti (1990), à criança nascida sob o *modus vivendi* instaurado pelo Capitalismo, restou a escola — espaço institucional de confinamento cultural, social e etário — sob o pretexto de transmitir cultura da maneira mais acessível e menos "perigosa", tendo em vista que o contato social com o adulto poderia formar na criança, ser frágil e influenciável, a rebeldia. Resta questionar: que tipo de rebeldia? Cook-Gumperzs (1991), esclarece que

> (...) se a escolarização fosse limitada e controlada, serviria como um modo de se proporcionar a alfabetização popular e sua utilização real e potencial para o radicalismo social estaria sob o controle do sistema.(...) A união de uma escolarização religiosamente motivada e uma alfabetização limitada era vista, por aqueles que visualizavam a alfabetização como um perigo social, como uma abordagem adequada para a educação da classe operária. (Cook-Gumperz, 1991, p. 38)

Assim, o livro infantil, concebido para educar em associação com a escola, tornou-se o instrumento ideal usado pelo adulto para a transmissão de normas de comportamento. De acordo com Zilberman,

> (...) também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja através da narração de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido à sua falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim sendo, os fatores estruturais de um texto de ficção — narrador, visão de mundo, linguagem — podem se converter no meio por intermédio do qual o

unesp

> adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia. (Zilberman, 1983, p. 21)

A própria condição de ser uma produção de um adulto destinada a uma criança faz da literatura infantil uma obra comprometida com a visão adulta da infância e do modo como ela deve ser educada. A assimetria adulto-criança fica clara na unidirecionalidade da relação entre as partes, tanto na escola, lugar em que a voz da criança se cala frente ao saber do adulto, quanto na literatura infantil, enquanto arte adjetivada e, portanto, submissa à visão de mundo que o adulto escolhe para a criança. Segundo Zilberman (1983), para superar a assimetria entre adulto e criança — que, em última instância, reproduz a relação capitalista produtor-consumidor, opressor-oprimido — introduz-se a adaptação, que diz respeito à tentativa, por parte do adulto, de aproximar-se da ótica e da linguagem infantis.

> O lugar da adaptação na literatura infantil é de natureza estrutural, na medida em que atinge todos seus aspectos e determina o tratamento do enredo, estilo, aparência do livro, etc. Outrossim, ela procura amenizar o outro lado da assimetria de que provém, qual seja, a maciça influência do adulto, que é o criador, sobre a criança. No entanto, essa não chega a ser completamente anulada, e a introdução do conceito de adaptação — sendo uma relativização do lugar do adulto no livro para a infância — somente acentua este fato. (...) Daí sua duplicidade de caráter, que se revela da maneira mais flagrante quando pretende, por meio da adaptação, obscurecer a distância que lhe é peculiar, entre o produtor e o intérprete: aproximando-se da criança, que inclusive nomeia o gênero de que é apenas o destinatário — uma vez que a literatura infantil significa uma modalidade de criação artística **para** crianças, e não **das** crianças — quer ser uma aliada sua. Entretanto, objetivando dirigi-la para algum lugar, através de noções e procedimentos a serem adotados, mantém-se exterior — e contra — ela. (Zilberman, 1983, p. 47)

O lugar reservado à criança na nova sociedade, pautada pelos ideiais burgueses é, desta forma, consolidado pelo livro infantil, que se alia à escola na condição de ideologizador. Assim, a criança, afastada do convívio social com os adultos e privada da possibilidade de produzir cultura — porque considerada incapaz —, tem, como única forma de ampliar suas referências sobre o mundo, as produções culturais preparadas pelo adulto, que a avilta de sua própria vontade, de sua possibilidade de decisão e de participação. É Perrotti (1990) quem esclarece:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> Claro, toda produção cultural seleciona, dirige o olhar para certos objetos, seja ela para crianças ou não. Todavia, quando os produtos da cultura aparecem associados a um quadro de confinamento, eles passam a atuar sobre um vazio significativo e assumem o papel de preencher sentidos que, de outra forma, seriam preenchidos pelo que Freire chamou de *leitura do mundo*. Em tais condições, os produtos culturais são forjados como construção, destinados a modelar o real, e não a dialogar com ele. Além disso, quando se sabe dos interesses envolvidos no mercado cultural, não é possível deixar de manifestar preocupação com o significado desse processo na vida de crianças e jovens. (Perrotti, 1990, p. 98)

Assim, a literatura infantil assume não a função de ampliadora de referências de significado e sentido para a criança — que seria própria de uma concepção de criança como sujeito, como ser capaz de estabelecer relações, de formular hipóteses, de compreender o mundo — mas a de meio de inculcação de uma concepção de mundo adultocêntrica.

Na mesma medida em que se adequa aos interesses burgueses, porém, a literatura infantil pretende-se livre, como todas as demais formas de arte. Daí a contradição que marca conjuntamente a escola e a produção literária para a criança — trazem consigo o gérmen tanto da normatização e adaptação à ideologia dominante, quanto a possibilidade de uma melhor compreensão da realidade e de um despertar para a participação. Segundo Zilberman (1984),

> (...) se a literatura é superestimada porque facilita a promoção de um tipo de conhecimento e de intercâmbio com o real convenientes ao sistema social vigente, para o que concorre o auxílio do aparelho escolar, por outro lado, ela faz com que o universo da ciência se exponha a todas as camadas, indiscriminadamente. Esta democratização foi, e continua sendo, relativa, uma vez que o processo de escolarização não é uniforme, nem igualitário, muito menos de similar qualidade. Ainda assim, a oportunidade enquanto tal passou a existir de maneira que favoreceu novas modalidades de ascensão social. Se a maioria delas condiciona este trânsito ao filtro escolar, não se pode obscurecer a circunstância de que proporcionou uma oportunidade inusitada na, até então, rígida hierarquia social. (Zilberman, 1984, p. 102)

Deste modo, cabe ressaltar que, embora vinculada historicamente a um modelo rígido de escola e sociedade, a literatura infantil representa uma possibilidade de enriquecimento da realidade da criança, desde que ela possa

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

assumir a sua condição de sujeito com experiências, interesses, necessidades e, sobretudo, capaz de construir e atribuir sentidos próprios ao mundo.

Constituída como objeto vinculado à ascensão capitalista, a literatura infantil, necessitando consolidar um mercado consumidor específico, presta-se, desde o princípio, a atender os interesses da escola e da sociedade, endossando valores burgueses e tornando-se utilitária, ao contrário do que pretenderam todas as formas de arte. Daí ter se tornado objeto de desconfiança por parte da crítica literária, relegado, como aconteceu ao seu próprio destinatário, a um lugar menos privilegiado na sociedade. Se a literatura dirigida ao adulto caracteriza-se de forma geral pela autonomia estética, arte pela arte, que, apesar de impregnada de ideologia, não se presta ao estar a serviço da inculcação ideológica, o livro para crianças, pelo contrário, configura-se já no ato de sua criação como utilitário.

> Por tudo isso, o livro para a infância assumiu, desde a sua origem, uma personalidade educativa. Ao invés do lúdico, adotou uma postura pedagógica, englobando valores e normas do mundo adulto para transmiti-las às crianças. (...) O livro tornou-se tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança; e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático. (Zilberman, 1984, p. 100)

Pretendeu-se, com o livro, portanto, que se fizesse, por meio da leitura, a doutrinação da criança. O livro foi e ainda é muitas vezes produzido com objetivos pedagogizantes, determinados pelas necessidades de manutenção de poder por parte das classes dominantes.

> Embora essa constatação não tenha nada de novo, este problema não inquieta a escola porque, quando esta acolhe a literatura em sua programação, não é com o objetivo precípuo de formar um leitor, de criar no aluno um hábito de leitura. Interessa-lhe o aspecto formativo do texto e/ou a serventia como material para o estudo normativo da língua, auxiliar da gramática ou modelo para a composição. (Magalhães, 1984, p. 83)

Entendendo que o texto é enunciação (Bakhtin,1995), na qual se revela toda uma estrutura histórico-social que, em última instância, objetiva manter-se, é possível perceber que a razão que condicionou a criação da literatura infantil foi a

unesp

formação do homem ideal, sob a égide do poderio burguês. O livro para crianças foi uma formulação voltada para interesses de classe, que visava à passividade do leitor e sua submissão às determinações sociais. Perdeu-se, com isso, sua autonomia enquanto arte, seu valor em si mesmo, sua natureza estética. A literatura infantil surgiu e consolidou-se com finalidades específicas de moralização, reduzida ao seu caráter instrumental.

Em seu livro *O texto sedutor na literatura infantil* (1986), Perrotti destaca a existência, na literatura voltada para a criança, de dois estatutos: o ético e o estético. Em sua análise, percebe a sociedade fundada com a ascensão burguesa como caracterizada pela hipertrofia da necessidade educativa, que suprime, neste sentido, todo o espaço para o prazer. A criança, como um ser histórico que passa a ser concebida enquanto tal no interior dessa dinâmica, encontra-se à mercê de toda espécie de práticas pedagogizantes que a preparem para a vivência social, sem espaço para a criatividade, para o lúdico.

Segundo Perrotti (1986), a preocupação educativa sobrepõe, assim, ao caráter estético, alusivo ao prazer proporcionado por toda forma de arte, o caráter ético doutrinador.

Neste sentido, a literatura infantil, voltada principalmente para a função de formar o ser adaptado aos valores dominantes na sociedade, empobrece-se como arte para tornar-se útil à pedagogia. A sociedade burguesa, marcadamente utilitarista, imprime à literatura infantil o caráter utilitário: ensinar, formar, moldar. O prazer, elemento alheio desta visão de mundo, dá lugar à obrigatoriedade. Sim, nesta concepção deve-se incentivar a leitura. Afinal, é através dela que se moraliza a criança, que se transmitem os modelos. É através dela que a criança aprende, sob o pretexto de divertir-se, os conteúdos escolares.

Resta questionar: que tipo de diversão é possível à criança ao ler textos em que a criatividade e a dialogicidade são banidas em favor de regras de comportamento, de fala, de escrita? Textos pobres, reduzidos a objetivos instrucionais, não constituem em si mesmos um incentivo à leitura. Por que retirar da criança a possibilidade de enriquecer-se na fantasia, de ler por prazer, de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ampliar suas referências de mundo através de textos bem escritos, criativos, artísticos?

De acordo com Held (1980):

> (...) a literatura para crianças é ainda muito pouco levada a sério, temos, às vezes, a impressão deprimente de que muitos consideram a escolha e o lugar das palavras como de pouca importância desde que se trate de texto para crianças menores. Se respeitamos a criança, é preciso afirmar, ao contrário, que é precisamente nesse caso que a qualidade da linguagem, especialmente sua qualidade poética e rítmica torna-se fundamental. Pois, quanto menor uma criança, mais essa qualidade a marca em profundidade e influencia sua evolução. Donde o interesse e a atualidade dos textos que acentuam as exigências estéticas do livro para crianças (...).(Held,1980, p. 208-9)

Neste sentido, o livro infantil deve ter real qualidade literária, o que implica o cuidado com a riqueza e com a beleza da linguagem nas obras destinadas à criança. É importante que os livros infantis sejam não apenas legíveis e facilmente degustáveis, mas também capazes de envolver e motivar seu público pela própria qualidade de sua expressão literária (Held, 1990).

Parte-se, pois, neste trabalho, da consideração de que a literatura infantil é, ou deveria ser, uma forma artística de produção cultural para a infância. Cabe aqui considerar que a arte, sendo uma modalidade de objetivação humana, é em si mesma educativa, estando, pois, na condição de mediadora do desenvolvimento humano.

Assim, é fundamental que se compreenda a arte como forma de produção cultural que está imbuída do processo de objetivação-apropriação — apropriação de diferentes visões da realidade e capacidade de manifestação complexa e individualizada desta mesma realidade. Isto implica que, ao tomar contato com a arte, o homem se eleva, liberta-se da cotidianidade: apreende novas formas de encarar e transformar o real, tornando-se mais consciente de sua capacidade como indivíduo. Neste sentido, não sendo objeto de mera observação, a arte constitui-se em um modo de desequilíbrio, de tensão, de necessidade de transformação. Ao ser sentida e compreendida — envolvendo emoção e razão —, torna-se instrumento de produção das individualidades. Neste sentido, pode-se afirmar que é passando pelos sentidos de cada indivíduo que cada manifestação artística se torna

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

integrante da consciência daqueles que dela se apropriam. Esta é a função, por excelência, também da literatura infantil. Segundo Fischer,

> O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo, reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.(Fischer, 1966, p. 13)

Toda forma de arte é condicionada pelo seu momento histórico, mas revela simultaneamente um momento de humanidade que perdura através do tempo, tornando-se uma forma perene de envolvimento do homem, um contínuo deflagrar de emoções e formas de compreensão.

> Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o "Eu" a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser. (Fischer, 1966, p. 19)

A arte é, pois, uma forma de existência humana que instrumentaliza a formação do eu pela vivência de momentos, conflitos e paixões do outro, da representação. É humanizadora e imortal à medida que propicia a vivência plenamente humana de emoções e formas de pensar. Toda forma de arte traz dialeticamente a diversidade — de formas de manifestação — e a unicidade — a aglutinação de capacidades e emoções elaboradas historicamente pelo gênero humano — que propiciam, em última instância, a humanização.

Partindo deste pressuposto, é possível considerar que a literatura infantil porta em si, em potência, uma riqueza de vivências emocionais, de formas de elaboração de pensamento, de modos de compreensão da realidade. Atua na condição de forma de interação entre autor e leitor, mediada pelos signos da escrita.

unesp

É importante ressaltar, contudo, que a condição de indivíduo em processo de formação diferencia, logo a princípio, a criança do adulto. A produção cultural para a infância é adjetivada e está marcada por esta característica. Isto não impede, entretanto, que ainda que seja instrumento educativo — como ademais o são todas as manifestações artísticas —, a literatura infantil assuma seu caráter estético e passe a ser considerada como elemento da cultura que tem uma função social específica — não a de incutir visões na criança como se ela fosse vazia de sentidos e de individualidade, mas a de possibilitar novas perspectivas, capazes de contribuir, por meio da riqueza estética, para o desenvolvimento do indivíduo que a criança já é.

Assim, fica notório o paradoxo que envolve a literatura infantil. Se, por um lado, sua criação está envolvida pelo espectro da pedagogização, da transmissão de valores morais doutrinadores da criança, por outro lado está a busca pela perenidade da prática de leitura, desta modalidade de produção cultural, pela criança. Por que continuar enfatizando o consumo da literatura infantil se a ele podem estar atrelados valores condenáveis, tais como o consumismo, a mercadologização da arte, o utilitarismo de sua produção ou de seu uso pela escola, a invasão da individualidade infantil por normatizações contrárias ao seu processo de desenvolvimento como ser autônomo? Se já no contexto de sua criação e na continuidade de sua divulgação estiveram presentes interesses alheios à própria criança, por que buscar instaurar a prática de leitura? Por que não substituir a literatura infantil por novas formas de produção cultural mais comprometidas com os interesses da própria criança?

Não cabe negar o papel da literatura infantil, não cabe ressaltar apenas os desvios que a caracterizaram e caracterizam, mas impõe-se a necessidade de postular uma nova visão. Uma visão que supere o imediatismo pragmático que marca a produção literária voltada para o ensino, em favor do considerar-se a literatura infantil educativa sim, mas em sua especificidade artística, em seu ritmo próprio, em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da criança sem tomar sobre si a responsabilidade de condicioná-la, de adaptá-la acriticamente à realidade. É neste sentido que se coloca a discussão do próximo item: que papel a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

literatura infantil assume e pode assumir na escola hoje, se o objetivo principal do trabalho pedagógico deve voltar-se para a formação do homem integral?

O próximo item deste trabalho será dedicado, portanto, ao papel que a leitura de livros de literatura infantil tem assumido na escola e ao como esta modalidade literária tem sido encarada pelo professor. Tal discussão faz-se fundamental para a compreensão da forma pela qual a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento do psiquismo infantil, se trabalhada a partir de novos pressupostos: como forma fundamental de comunicação artística entre individualidades e como instrumento de formação da consciência de autor e leitor na criança.

2.3 A leitura na escola: o professor e a literatura infantil

Os itens anteriores deste capítulo dedicaram-se respectivamente à questão da leitura e à literatura infantil especificamente como forma de produção cultural para a infância, marcada pelo contexto histórico e por uma concepção que destina a criança à condição de mera expectadora frente às influências educativas do adulto, realizadas de forma direta ou indireta.

É fundamental evidenciar que, na concepção que se postula neste trabalho, a criança é tida como um indivíduo em processo de formação, cuja principal característica é a capacidade de participação ativa em seu próprio desenvolvimento. Cabe considerar que

> A criança, por muitas razões, torna-se aquilo que fazemos dela, evolui em função do alimento que lhe propomos. Seguramente, o adulto que despreza a criança e faz dela imagem simplista, torna-la-á tal como a vê. Mas não é menos certo que qualquer educador que gosta da criança, que a escuta, que lhe responde, que confia nos germes que estão nela, poderá desenvolver muito cedo, espantosamente cedo, humor, ironia, espírito crítico, verdadeira capacidade humana de reflexão. (Held, 1980, p. 229)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Assim, pensar na criança significa pensar em alguém que compreende, estabelece relações, sente, imagina, pensa, cria — ainda que não tenha alcançado todo o desenvolvimento que lhe é possível. Daí a necessidade de remeter à literatura infantil um outro papel: o de objetivação humana, capaz de possibilitar a **ampliação** das referências infantis; o diálogo e a interação entre indivíduos — autor e leitor —, que, de fato, enriqueça as vivências que a criança já tem como sujeito, sem a presunção de colocar-se como "modeladora" de comportamentos e formas de compreensão.

É com a finalidade de estabelecer os pontos essenciais desta visão acerca da literatura infantil e do papel que o professor assume na mediação entre a criança e o livro que este último item do Capítulo 2 se apresenta, buscando evidenciar as contribuições que esta modalidade literária pode trazer para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Desconsiderar o caráter educativo que possui o livro infantil é algo ingênuo se se quer acreditar que a Educação seja um fenômeno presente em qualquer situação, formal ou informal, em que crianças e/ou adultos estejam em interação. Partindo desse princípio, o livro constitui-se em uma, entre outras tantas objetivações humanas — entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas — que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra enquanto tal e do próprio leitor. Lendo, a criança entra em contato com esse objeto que é fruto de todo um contexto e que fará parte da formação de sua consciência como homem. "É na relação entre sua vida e a história social humana (cujos produtos materiais e mentais constituem o mundo no qual transcorrerá essa vida) que cada ser humano constitui sua individualidade" (Duarte,1993). O livro é, nessa perspectiva, uma objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu pensamento.

> Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se

> pode chamar o "fundo perceptivo", é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso exterior. (...) É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (Bakhitin, 1995, p. 147-8)

É importante salientar que, para que seja educativo, o livro não precisa necessariamente ser criado com o objetivo de educar, formar comportamentos, atitudes. Toda obra artística é, em última instância, formadora da consciência daqueles que dela se apropriam:

> a obra de arte traduz mimeticamente a realidade tal como ela é captada pela subjetividade artística e gera, nos indivíduos, no processo de recepção subjetiva dessa mesma obra, a vivência artística das contradições que tem como um de seus pólos, a ascensão à genericidade consciente. (...) Assim como a obra de arte intensifica a vivência dos conflitos que podem conduzir tanto à mera adaptação à particularidade alienada, quanto à elevação da auto-consciência à genericidade para-si, o processo de formação do indivíduo, enquanto relação entre objetivação e apropriação, vivenciada na relação entre os indivíduos e o resultado da história humana, carrega em si mesmo, enquanto possibilidades, aquelas duas tendências. (Duarte, 1993, p. 118;121)

Nesse sentido, qual será o papel do adulto nessa relação da criança com o livro?

O adulto é o mediador e seu papel é de importância fundamental, levando em conta que é na mediação que se estabelece o processo educativo intencional, com objetivos, não espontaneísta, capaz de tornar a criança sujeito de suas ações, integrando-a de maneira participativa no espaço histórico-social. Um processo educativo que leve ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da capacidade de ler o mundo na mediação das leituras possíveis em cada texto, que torne a criança leitora, ou seja, uma apreciadora da arte implícita em cada forma de linguagem e na relação entre todas elas, que possibilite a sua humanização (a fim de efetivar-se como homem consciente, diferenciado por suas capacidades, aptidões e pensamentos plenamente humanos).

unesp

O livro e sua leitura, nessa perspectiva, para que possa ser apropriado pela criança de modo consciente e constitutivo de seu pensamento **deve ser mediado**. Partindo do pressuposto de que para que um objeto seja, de fato, apropriado pelo sujeito ele deve ser utilizado conforme o uso social que lhe foi conferido historicamente — e que tal uso deve ser aprendido —, e estando esse processo diretamente vinculado ao papel do educador, a leitura só se constitui em apropriação à medida que se dá com objetivo inscrito no próprio texto. Dessa forma, a criança vai tornando-se leitora e tendo formadas em si as habilidades, aptidões e competências próprias da atividade do ler.

O que dizer, portanto, da leitura na escola?

> Para que esta questão seja apreciada torna-se preciso, antes de mais nada, distinguir a assumida função escolar de ensinar a ler da função, ainda fora de pauta, de formar leitores. Recebendo em seus bancos crianças que já apresentam um satisfatório domínio oral sobre a língua materna, a instituição escolar tem por objetivo ensinar-lhes a ler e a escrever o que já entendem e falam. Trata-se, portanto, de familiarizar a criança, transformada em aluno, com o código escrito.
>
> Embora a literatura sempre tenha estado presente na programação escolar, não existe, necessariamente, um vínculo entre o literário e a aprendizagem de ler e escrever, devido ao modo pelo qual a escola concebe a introdução da criança no mundo das letras. A relação, instituída através do código escrito, entre o falante e sua língua realiza-se de modo passivo e normativo, desprezadas, a despeito do nome da área a que se integra o ensino do português, a expressão e a comunicação. (Magalhães, 1984, p. 80)

Assim, a escola, desde o início, tem feito do livro um meio, um objeto de motivação para aprendizagens consideradas de importância superior. A leitura feita e indicada no sentido utilitário, deixa de ser uma atividade cujo objetivo coincide com o próprio ato do ler para se tornar uma ação cujo objetivo não está no texto, mas em outras atividades[30] (tais como o aprendizado de conceitos, moralização, exemplificação de comportamentos). Não existe, na escola, uma efetiva atividade de leitura.

---

[30] Vale ressaltar a discussão feita no item 1.3 deste trabalho acerca dos pressupostos de Leontiev sobre a importância de a criança ter consciência dos motivos pelos quais age e de interessar-se pelos objetivos das atividades que realiza.

unesp

> (...) quando falo da atividade de leitura, não falo, simplesmente, de um "comportamento" de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto num contexto social. Falo da atividade de leitura como forma de linguagem, originária da dinâmica das intenções humanas — portanto, de natureza dialógica — que em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais e não genéticos) e configura as relações sociais. Falo da leitura não como um mero "hábito" adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos dessa atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência humana. (...) Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social. (Smolka, 1989, p.28)

É importante ressaltar que a escola não tem formado na criança a consciência de leitor. Não se compreende o objetivo do ler, não se sabe "entrar no texto", refletir sobre ele. Não se gosta da leitura, principalmente se ela exige um trabalho intensivo da criança sobre o livro. Não se sabe apreciar a arte presente nas linguagens que permeiam o texto, nem descobrir o dizer do autor através de sua obra. E nesse ciclo **não se forma o leitor**. A criança não se apropria da leitura como relação dialógica, mediada pelo texto escrito. Não apreende as competências necessárias e adequadas a cada tipo de texto, a cada forma de linguagem.

> A educação formal voltou-se para o texto infantil despertada por interesses mais imediatos. Sendo inegável o abalo do ensino da língua portuguesa, a literatura passou a ser vista como instrumento de uma possível expansão do escasso domínio lingüístico dos alunos, um ato de fé no *slogan* "quem sabe ler, sabe escrever."
>
> A preocupação conteudística estava ao lado da preocupação com o ensino da língua: o texto infantil responderia à necessidade de suprir as grandes lacunas intelectuais de seu destinatário, pela presença, em alta proporção, nos textos infantis, de elementos formativos e informativos. Ora, se a função da literatura parasse aí, seu estatuto seria paradidático, ela não seria mais do que um instrumento útil à instituição escolar. A sua importância, porém, se dimensiona à medida que questiona os convencionalismos de interpretação e comportamento e apresenta novas perspectivas. (Cademartori, 1994, p.19-20)

Para que a criança se constitua um leitor, não basta que sejam frisadas as habilidades de decodificação de linguagem. É importante que, pela mediação, o adulto ensine à criança formas de trabalhar o texto enquanto espaço de relação

unesp

autor/leitor, espaço plurissignificativo em que nenhum dos elementos dessa relação sobrepuje a importância do outro na constituição de sentidos.

> O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois, por sua vez, re-constrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (Geraldi, 1984, p. 80)

Ler implica dialogicidade. Implica uma interferência recíproca entre as falas do autor e do leitor do texto. Cada qual, pertencente a um momento e a um espaço histórico, traz no seu modo de falar e de compreender a fala do outro as marcas do contexto em que se situa. Daí ser a leitura um modo de ampliação de referências, de enriquecimento de vivências, de comunicação, de formação de personalidades.

A literatura infantil, considerada numa abordagem estética, privilegia no livro para crianças a coesão e a coerência internas, o lúdico, a arte, o desinteresse imediato, a possibilidade de prazer. Ressalta a importância desse diálogo autor/leitor, de suas vozes que, partindo de contextos diversos, dão ao texto, a cada leitura, o eco polifônico de suas histórias, vivências, expectativas.

> Um artista que pinta uma paisagem obedece às leis da natureza descobertas pelos físicos, químicos e biologistas; mas o que ele está pondo na tela não é a natureza independente dele: é a paisagem vista através das suas sensações, da sua experiência. O artista não é o mero acessório de um órgão sensorial que apreende o mundo exterior, ele é também um homem que pertence a uma determinada época, classe e nação, possui um temperamento e um caráter particulares, e todas essas coisas influem na maneira pela qual ele vê, sente e pinta a paisagem. Todas se combinam para criar uma realidade mais ampla do que o dado conjunto de árvores, pedras e nuvens, elementos que podem ser medidos e pesados. A nova e mais ampla realidade é determinada, em parte, pelo ponto de vista individual e social do artista. É a soma de todas as relações entre o sujeito e o objeto, envolve não só o passado como o futuro, não só os acontecimentos objetivos como as experiências subjetivas, os sonhos, pressentimentos, emoções, fantasias. A obra de arte une a realidade à imaginação.(Fischer, 1966, p. 122-3)

unesp

Assim se caracteriza de forma singular a condição do autor e a necessária compreensão que deve ter o leitor para que, mediada pela leitura dos signos, seja possível a comunicação entre individualidades.

A partir da década de setenta, desvelando uma preocupação generalizada quanto ao caráter e ao papel assumido pela literatura infantil, passa-se paulatinamente, no Brasil, do estatuto do utilitário, do ético, do doutrinário, para o estatuto do estético, num processo contínuo (Perrotti1986, 1990, 1992).

O que implica tal mudança? Cabe considerar que, diante do próprio público para o qual está voltada, com suas peculiaridades de ser humano em processo de formação, a literatura infantil começa a assumir-se como objeto com valor em si mesmo, que por si só já constitui arte e, sendo arte, revela em si desejos, vozes, instrumentalidade. Não é demais reafirmar que, impregnado das vozes de seu contexto, o autor, ao escrever, tem intenções que perpassam o texto. Ao ler, a criança torna sua a voz do autor, integrando-a a suas próprias vozes e dando sentidos próprios ao texto. Essa relação dialógica, mediada pelo adulto/professor, torna o livro um espaço de ampliação de visões e de sentidos, não sendo para tanto necessário que a obra tenha sido escrita sob a obrigatoriedade de estabelecer padrões a serem ensinados à criança.

A literatura infantil na escola, sob o pretexto de incentivar o hábito de leitura, tem sido objeto das chamadas "atividades criativas" propostas pelos professores. Na verdade, na intenção de tornarem-se formas de criação de hábito de leitura são, com uma nova roupagem, a mesma postura pragmática diante do livro, que se transforma em instrumento para diversas atividades, consideradas, assim, como superiores. A adição de atividades suplementares à leitura de livros de literatura, sejam elas de qualquer cunho, não permite ao leitor que vivencie plenamente a possibilidade de fazer interagir imaginação e raciocínio, emoção e inteligência, fantasia e razão. Para que a leitura seja de fato valorizada, o ato de ler deve ter objetivo em si mesmo, propiciando assim maiores possibilidades para a criatividade autônoma do leitor, não dirigida por imposição de técnicas e por obrigatoriedade.

unesp

O ato de ler tem por princípio fundamental a participação ativa do autor, como sujeito do qual emanam idéias e do leitor, como sujeito que participa do processo compreendendo-as e re-formulando-as de modo que elas possam efetivamente atingir o seu destino — permanecer agindo no mundo enquanto houver pessoas que as leiam e assim as tornem parte de sua existência. Porque ao ler um texto, o leitor faz dele parte de sua consciência e a idéia do autor passa a ser elemento de transformação, de ampliação de referências para o leitor. A leitura é, pois, um espaço de relação entre personalidades, um momento de movimento entre duas consciências, que ultrapassa os limites do tempo e do espaço. Na leitura, autor e leitor são sujeitos de um momento quase mágico, por isso a leitura evoca a arte.

> Leitor e texto ligam-se na medida em que o texto é uma organização simbólica com uma função representativa que se cumpre no leitor, pois a leitura é a parte determinante de qualquer texto. Este, por sua vez, apresenta vazios constitutivos que só encontram preenchimento através da inserção da faculdade imaginativa do leitor. Assim, a leitura é vista como atividade produtora de sentido, sem a qual, o texto não se efetiva. O processo é reversível: o leitor realiza o texto e este age sobre ele modificando-o. (Cademartori, 1994, p. 82)

A literatura infantil, considerada sob o prisma da abordagem estética, apesar de seu caráter instrumental, formativo, é uma forma artística de desnudamento da realidade através de um mundo constituído com objetivos circunscritos a sua própria existência material, ou seja, do texto. É espaço de participação da criança que se integra ao processo dialógico de constituição de sentidos. É dinâmica, é apropriação/objetivação, é arte. E, sendo arte,

> (...) pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (Fischer, 1966, p. 57)

É importante refletir sobre uma questão fundamental: de acordo com a discussão feita até este momento, para que o professor possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento infantil, é necessário que conheça tanto as

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

regularidades desse desenvolvimento quanto as contribuições que cada forma de objetivação humana pode trazer para a formação da criança. Dentro desse contexto se insere a literatura infantil: como pode ela influenciar o desenvolvimento do psiquismo da criança?

De acordo com o dicionário Aurélio (1994), literatura significa "qualquer um dos usos estéticos da linguagem." Assim, literatura infantil pode significar o uso estético da linguagem, voltado para a apreciação do público infantil, o que implica a necessidade de considerar que o livro para crianças tem especificidade artística. Sua contribuição para o desenvolvimento do psiquismo infantil está, pois, relacionada à contribuição que toda forma de arte pode trazer para a humanização da sociedade: possibilita a ampliação de referências sobre a realidade, a fantasia, a complexificação da compreensão do mundo, a vivência de emoções especificamente humanas, a capacidade de criação.

Deste modo, parte-se da concepção de que a literatura infantil é uma forma de produção cultural que porta em si toda uma confluência de linguagens, possibilitando, para além do desenvolvimento intelectual, também o desenvolvimento emocional e do imaginário da criança. Como afirma Vigotski:

> Em todo o desenvolvimento lingüístico da criança, tomado em seu conjunto (...), em todo o seu desenvolvimento intelectual e, por último, no desenvolvimento do seu caráter, em seu desenvolvimento emocional, a linguagem influi diretamente. (Vigotski, 1995, p. 347)

Neste sentido, a literatura infantil, assumindo sua posição de forma de linguagem artística que possibilita a interação entre autor e leitor, mediada pela escrita e pela imagem — considerando que o livro é constituído por um todo que reúne linguagem verbal e não verbal com significados complementares —, desempenha uma função particular para o desenvolvimento psíquico da criança. Tal forma de produção cultural

> abre novas perspectivas ao leitor, não apenas no âmbito da experiência estética, mas da existência como ela ainda pode ser vivida. O prazer estético nasce, pois, da compreensão do sujeito com respeito à prática que vive e envolve participação e apropriação. Na atitude estética, o

> leitor deleita-se com o objeto que lhe é exterior. Descobre-se apropriando-se de uma experiência do sentido do mundo. Diante da obra percebe sua própria atividade criativa de recepção da vivência alheia. É a consciência desse processo que gera o prazer estético, equilibrando entre a contemplação desinteressada e a participação interessada. Se o texto literário só se realiza no ato da leitura é porque sua estrutura exige a função do leitor como foro decodificador indispensável às múltiplas concretizações da estrutura textual.
>
> Tendo em vista esses aspectos, é papel do professor motivar o prazer e facilitar a recepção do texto pelos alunos por meio de um trabalho que vai reduzir a distância entre o texto e o leitor real que tem muitas vezes de ampliar seus horizontes de expectativas. (Brasil, 1998, p. 41-2)

A sociedade contemporânea, marcada por uma visão estritamente utilitária do saber e do próprio homem, tem valorizado de maneira contínua a formação cognitiva da criança, em detrimento das funções que promovem uma maior autonomia de pensamento e ação.

> Não é, portanto, de se admirar que a *imaginação* nas nossas escolas, ainda seja tratada como a parente pobre, em desvantagem com a *atenção* e com a *memória*; que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituem até agora as características do modelo escolar, o mais cômodo e maleável. (Rodari, 1982, p. 137)

Assim, não se permite à criança uma aproximação do livro de modo descomprometido, uma leitura que seja em si mesma uma atividade. E, neste bojo, desvaloriza-se a possibilidade que a criança tem de dialogar com o texto, de atribuir seus próprios sentidos à obra, de fazer interagir as suas vivências, a sua leitura de mundo com a leitura de mundo do autor. Como afirma Geraldi (1993):

> Posso (...) ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história. É o que pode ser chamado de *leitura-fruição*. Não é a imediatez a linha condutora desta relação com os outros, mas a gratuidade do estar com os outros, e com eles se constituir, que orienta este tipo de diálogo. (Geraldi, 1993, p. 174)

É importante, pois, para que possa assumir sua função educativa, que a literatura infantil seja concebida como um apelo ao desenvolvimento do imaginário, de importância capital para a própria compreensão da realidade pela criança. Há, todavia, uma desvalorização da imaginação, considerada uma função

unesp

de importância menor por não resultar diretamente em produtos valorizados pela sociedade, marcada pela visão utilitarista. E, conseqüentemente, desvaloriza-se a iteratura infantil, tendo em vista que

> (...) não são perceptíveis, senão em longo prazo, os efeitos da literatura como "educadora indireta." Precisamente porque são efeitos de educação global, fermentos secretos que agem indissociavelmente sobre a sensibilidade, sobre a imaginação, sobre o intelecto. (Held, 1980, p. 226)

E a literatura passa a ser utilizada como meio para se chegar a aprendizagens de conteúdos escolares afastados de seu objetivo artístico. É como se a literatura infantil, tratada sob uma abordagem estética, se constituísse em uma forma de afastamento entre a criança e a realidade. É como se a imaginação fosse uma função meramente infantil, relegada ao desaparecimento com o passar do tempo. Cabe questionar:

> O irreal do fantástico seria mesmo um irreal? O fantástico nos tocaria, a obra fantástica encontraria leitores, se não reunisse aspirações, necessidades, experiências que também trazemos em nós, em graus diversos, talvez obscuros e semi-ignorados, mas, no entanto, bem *reais*? (Held, 1980, p. 25)

De acordo com Vigotski,

> todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional. (Vigotski, 1999, p. 264)

Assim, a fantasia, o jogo, a brincadeira são consideradas neste trabalho como formas possíveis e eficazes de compreensão da realidade.

> A brincadeira, o jogo, não são uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as

unesp

> estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções. (Rodari, 1982, p. 139)

Daí a importância da literatura infantil. Trabalhando a fantasia, a imaginação, a criatividade, a dialogicidade, ela permite à criança "tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário" (Held,1980:50). Como afirma Vigotski:

> Ao incorporar a criança no *topsy-turvy-world*, num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuímos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. Esses pequenos absurdos seriam perigosos para a criança se bloqueassem as reais e autênticas interações de idéias e objetos. Mas, além de não as bloquearem, ainda as promovem, ressaltam, destacam, reforçam (e não enfraquecem) *na criança a sensação de realidade.* (Vigotski, 1999, p. 327-8)

Mas, para que a literatura infantil possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento amplo da criança, para a elaboração de sua capacidade criativa e de compreensão do mundo, é importante considerar que a criança apenas atingirá um elevado nível de expressão pessoal se tiver a possibilidade de se familiarizar com a linguagem em suas mais diversas e ricas formas de manifestação. Somente assim "descobrirá a linguagem como liberdade, como possibilidade de tudo dizer" (Held, 1980, p. 215), não tendo restringida a sua criatividade ao uso de uma única linguagem-norma.

Evidencia-se, assim, a importância de uma mediação docente intencional e sistematizada, pautada em um profundo conhecimento do psiquismo infantil, de suas funções e do como desenvolvê-las de modo a potencializar as múltiplas capacidades da criança. Cabe ao professor possibilitar a aproximação entre a criança e as linguagens do livro, buscando enfatizar a ludicidade, a capacidade criativa, a fantasia — funções que precisam ser desenvolvidas se o que se busca é a formação de um indivíduo consciente e capaz de dominar sua própria conduta. O professor, neste sentido,

unesp

> É um adulto em meio às crianças, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades que são enfim consideradas semelhantes: a produção pictórica, plástica, dramática, musical, afetiva, moral (valores, normas de convivência), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnico-construtiva, lúdica, nenhuma das quais deve ser tomada como entretenimento ou distração em confronto com outras consideradas mais dignas. (...) No fundo, uma única matéria: a realidade, abordada por todos os pontos de vista. Em uma escola desse tipo, a criança não é mais uma "consumidora" de cultura e de valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura (...). É como se nela não existissem "escolares" e "professores", mas homens inteiros.(Rodari, 1982, p. 142-3)

A literatura infantil tem, portanto, a função de, através da palavra e da imagem, favorecer um enriquecimento do psiquismo infantil tanto em termos de aquisição de significados — no processo de formação de conceitos — e informações, quanto em termos de vivências pessoais, de atribuição de sentidos, de uma mais complexa forma de relação com a realidade.

É fundamental ressaltar ainda que, considerando toda a potencialidade educativa da literatura infantil, faz-se premente que a criança tenha contato com os livros em sua completude, tendo em vista que

> Postular que deveríamos dar à criança de tal idade um texto inteiramente claro, simples, transparente, escrito com palavras conhecidas e imediatamente reutilizáveis, seria admitir que o texto em questão se destina unicamente ao intelecto da criança, à sua consciência clara, que fala à criança "racional." Na realidade, um texto é recebido não apenas ao nível da inteligência, mas também ao nível da sensibilidade e da imaginação, que vem igualmente alimentar. É a magia do verbo, sob a forma múltipla das sonoridades, ritmos, encantamentos, pequenas fórmulas e qualquer tipo de linguagem selvagem que irá enriquecer, afinar, na criança, as possibilidades imaginativas. (Held, 1990, p. 207)

É fundamental destacar que

> (...) o vocabulário que uma criança compreende ultrapassa sempre, e de muito longe, o vocabulário que ela própria está apta a reutilizar. Enriquece-se com impregnação constante de palavras que passarão, pouco a pouco, mas *mais tarde*, de seu vocabulário passivo para seu vocabulário ativo. Assim, retardamos a maturação de uma criança quando lhe falamos uma "linguagem de bebê", nós a empobrecemos quando pretendemos lhe oferecer textos que se limitariam a lhe

unesp

> restituir um patrimônio lingüístico que ela própria já manipula. (Held, 1980, p. 206)

Vale mencionar ainda que, de acordo com os estudos de Vigotski (1991), pode-se interpretar a leitura dos livros infantis como uma forma de apropriação da linguagem do outro que, sendo internalizada, passa a contribuir para a elaboração da linguagem interna e do pensamento do leitor, influenciando, neste sentido, a formação dos motivos que caracterizam a personalidade de cada indivíduo. Tal apropriação ainda possibilita, como resultado do processo de elaboração da fala do autor pelo leitor, uma objetivação cada vez mais complexa, mediada pela palavra: a formação do escritor. Em suma,

> A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem. (Held, 1980, p. 234)

Este segundo capítulo buscou discutir de maneira específica o objeto da pesquisa que deu origem a este trabalho: a literatura infantil. Ao abordar a importância da capacidade de leitura como função psíquica superior a ser trabalhada pela escola, a literatura infantil foi considerada uma forma artística de desnudamento da realidade e de ampliação de referências, essencial para uma prática pedagógica que tenha por objetivo o desenvolvimento psíquico da criança. Foi destacada também a importância de a literatura infantil tornar-se objeto de reflexão por parte do professor, a fim de que possa ser utilizada em todo o seu potencial formativo, superando o utilitarismo pragmático que marcou a história de sua produção e de seu uso, principalmente o escolar.

O próximo capítulo buscará comparar as postulações teóricas até aqui discutidas com as visões enunciadas pelos sujeitos da pesquisa que originou esta dissertação — alunos e professores —, com o intuito de refletir sobre o como tem se dado o trabalho escolar a partir de livros para crianças e sobre os pressupostos que embasam a ação docente com relação a este objeto especificamente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAPÍTULO 3

Os discursos de professores e alunos: a literatura infantil na escola

Este terceiro capítulo será dedicado à análise dos dados coletados na pesquisa que deu origem a este trabalho. O item 3.1 descreverá a metodologia empregada, sendo seguido pelo item 3.2, dedicado a uma breve análise da obra de literatura infantil *O Bordado Encantado* (o texto pode ser encontrado no Anexo D), utilizada como instrumento da pesquisa realizada. O item 3.3 englobará a apresentação dos dados coletados junto a professores e alunos sujeitos, em conjunto com a discussão analítico-interpretativa dos mesmos, pautada nas reflexões empreendidas nos capítulos anteriores.

3.1 A metodologia do trabalho

> De fato, estamos procedendo de acordo com os preceitos da investigação científica que, segundo a magnífica expressão de Goethe, transforma os problemas em postulados, ou seja, parte da formulação prévia de hipóteses que devem ser resolvidas e verificadas durante o próprio processo de investigação. (Vigotski, 1996a, p. 104)

O presente trabalho tem como marca metodológica a elaboração de hipóteses fundamentalmente teóricas, que passam a conduzir todo o processo investigativo — busca-se, pois, empreender uma análise interpretativa do objeto pesquisado, para corroborar tais postulados teóricos.

O trabalho foi empreendido com o objetivo de compreender como a literatura infantil tem sido trabalhada nas escolas, buscando colaborar para a

reflexão acerca das representações feitas pelos professores com relação à importância do livro infantil para o desenvolvimento do psiquismo e aos saberes fundamentais para uma prática pedagógica que tenha no livro para crianças um instrumento para a atuação intencional sobre tal desenvolvimento. Neste sentido, a hipótese que orientou a pesquisa foi a de que a literatura infantil constitui-se em uma forma de produção cultural de caráter artístico, capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional da criança.

Para que a investigação se tornasse possível, a opção inicial feita foi pela entrevista aos onze docentes do ensino fundamental de uma instituição de ensino particular: o Colégio Cristo Rei[31] – Marília (SP), escola na qual eu lecionava. A entrevista foi escolhida como forma de coleta de dados por propiciar um contato mais próximo entre sujeito e pesquisador, buscando evitar o não envolvimento dos entrevistados com as questões e as respostas pouco elucidativas. No primeiro momento, foram formuladas, a partir das leituras empreendidas sobre o tema, 37 questões, versando sobre desenvolvimento da criança, literatura infantil na sala de aula, leitura e sobre conhecimentos relativos aos pressupostos da Escola de Vigotski. As questões foram avaliadas em colaboração com a Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela — orientadora deste trabalho — e foi feita então uma seleção de 12 delas, a serem aplicadas (Anexo A) sob a forma de entrevista semi-estruturada gravada. Com o pré-teste, aplicado a duas professoras do Ensino Fundamental na rede municipal de Marília, ficou comprovada a pertinência das questões elaboradas.

Tendo em vista que muitas vezes os depoimentos dos professores não revelam diretamente como se dá a sua atividade em sala de aula, busquei estruturar um trabalho escrito (Anexo C) que evidenciasse que postura cada docente assumiria frente a um livro de literatura infantil a ser trabalhado junto aos alunos. Tal trabalho antecedeu as entrevistas, na busca por comparar, em um momento posterior, as posturas assumidas pelos professores em sua fala e na programação de atividades didáticas.

---

[31] A instituição dedica-se à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Fiz a opção pelo livro *O Bordado Encantado*, recontado por Edmir Perrotti (1996) a partir de um conto do folclore tibetano e ilustrado por Helena Alexandrino, a ser lido por todos os docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, considerando que um mesmo livro possibilita formas diversificadas de abordagem para crianças de idades diferentes.

É importante salientar que a opção por esta obra deu-se pelo fato de ter sido anteriormente analisada por mim na Disciplina do curso de Pós-Graduação ***"Literatura Infantil, Mediação e Espaços de Leitura"***, ministrada pelo Dr. Edmir Perrotti, em setembro de 1998. O livro vinha ao encontro das expectativas quanto a uma literatura infantil de caráter artístico, não utilitário — concepções trabalhadas por Perrotti (1990, 1992) e utilizadas como referencial para a pesquisa que deu origem a esta dissertação.

O trabalho proposto aos professores foi realizado em julho de 1999, na própria escola, em momento posterior a uma Reunião Pedagógica Docente. Foram seguidos os seguintes passos:

1. Leitura individual do livro;
2. Descrição detalhada do tipo de trabalho a ser feito com os alunos utilizando o livro proposto;
3. Justificativa acerca da importância do trabalho descrito no item anterior;
4. Resposta às questões: a)Você escolheria o livro *O Bordado Encantado* para seu trabalho em sala de aula? Por quê?; b) Na série em que você leciona, seria possível fazer um trabalho a partir do livro *O Bordado Encantado*? Por quê?

As questões visavam compreender, através das atividades programadas e das justificativas de opção ou não pelo livro, que concepção acerca da literatura infantil estava implícita no trabalho docente.

Como seqüência do trabalho, passaram a ser realizadas as entrevistas, em horários previamente combinados com cada docente, tendo ocorrido sempre na escola, nos horários livres.

Como forma de complementar a coleta de dados, no intuito de conhecer efetivamente como a literatura infantil vinha sendo trabalhada na escola e que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

concepções orientavam a sua utilização, foi feita a opção pela observação da prática dos professores entrevistados em momentos específicos de trabalho com livros infantis nas classes em que lecionavam. A partir de então, pude constatar que as atividades propostas pelos docentes no trabalho escrito que realizaram realmente representavam a postura assumida por eles ao lidarem com os livros infantis nas salas de aula.

Considerei essencial ainda saber como os alunos vinham compreendendo o trabalho realizado com livros de literatura infantil na escola, partindo do pressuposto de que o tratamento dado aos livros pelos professores influenciaria a postura das crianças diante desse objeto. Para tanto, foi estruturado um questionário a ser aplicado aos alunos sob a forma de entrevista semi-estruturada gravada, composto por oito questões (Anexo B). Foram entrevistados 20% dos alunos de cada série, sorteados aleatoriamente, com exceção dos alunos da 3ª série A, na qual eu lecionava. Buscava-se compreender como as crianças entendiam os motivos que levavam os professores a propor trabalhos com livros de literatura infantil. Foram entrevistadas, no total, 71 crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (16 alunos da 1ª série, 19 alunos da 2ª série, 14 alunos da 3ª série e 22 alunos da 4ª série).

Durante a análise dos dados, as questões feitas aos professores tanto sob a forma de entrevista quanto sob a forma escrita foram utilizadas. No caso das entrevistas feitas aos alunos, tendo em vista a amplitude das respostas dadas, que se afastavam do objeto desta pesquisa, demandando um outro tipo de trabalho, foi necessário efetuar um corte, estando a análise direcionada a 3 questões (Anexo B). É fundamental ressaltar que os depoimentos dados pelas crianças serão utilizados como forma de evidenciar o tipo de relação com o livro de literatura infantil, cultivada na escola.

A pesquisa, em suma, utiliza-se tanto da abordagem quantitativa, representada pelos gráficos, tabelas e quadro demonstrativos, quanto da abordagem qualitativa, que caracteriza a análise e discussão dos dados.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Os quadros a seguir pretendem demonstrar o perfil dos docentes sujeitos desta pesquisa, para, em seguida, passar diretamente à análise dos dados coletados.

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À SÉRIE

Série	N° de sujeitos	Percentual
1ª série	3	27,3%
2ª série	3	27,3%
3ª série	3	27,3%
4ª série	2	18,1%
Total	11	100,0%

TABELA 2: IDADE DOS PROFESSORES

Idades	N° de sujeitos	Percentual
De 20 a 30 anos	1	9,1%
De 30 a 40 anos	3	27,3%
De 40 a 50 anos	7	63,6%
Total	11	100,0%

TABELA 3: TEMPO DE SERVIÇO

Anos	N° de sujeitos	Percentual
De 4 a 8 anos	2	18,2%
De 8 a 12 anos	-	-
12 anos ou mais	9	81,8%
Total	11	100,0%

TABELA 4: TEMPO DE SERVIÇO NA SÉRIE ATUAL

Anos	N° de sujeitos	Percentual
De 1 a 4 anos	2	18,2%
De 4 a 8 anos	1	9,1%
De 8 a 12 anos	2	18,2%
12 anos ou mais	6	54,5%
Total	11	100,0%

TABELA 5: FORMAÇÃO DE 2° GRAU

Modalidade de curso	N° de sujeitos	Percentual
Curso Normal	6	54,5%
Magistério	4	36,4%
CEFAM	1	9,1%
Total	11	100,0%

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

TABELA 6: FORMAÇÃO SUPERIOR

Curso Superior	Nº de sujeitos	Percentual
Sem curso superior	1	9,1%
Curso de Pedagogia completo	3	27,3%
Curso de Pedagogia incompleto	4	36,3%
Outro curso completo	3	27,3%
Outro curso incompleto	-	-
Total	11	100,0%

É importante ainda, antes da análise dos dados coletados, empreender uma breve análise do livro de literatura infantil utilizado como instrumento da pesquisa que deu origem a esta dissertação, dentro dos pressupostos teóricos abordados até o momento, como forma de justificar a opção feita. É o que pretende evidenciar o próximo seguimento deste trabalho.

3.2 O Bordado Encantado

> Muitíssimo obrigado: "procuram-se pessoas criativas" para que o mundo permaneça como tal. Não senhor: desenvolvamos, ao contrário, a criatividade de todos, para mudar o mundo.
>
> (...) Criatividade é sinônimo de "pensamento divergente", isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É "criativa" uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. (Rodari, 1982, p. 140)

O texto *O Bordado Encantado* (Perrotti, 1996) é um exemplo da produção literária para crianças caracterizada pela sobreposição do estético ao ético (Perrotti, 1990). Tal caracterização é justificada pela visão da criança pelo autor, perpassada pelo texto.

unesp

Nesta obra, o espaço aberto à criatividade infantil, ao diálogo com o leitor torna o texto um convite à imaginação. O livro revela-se um objeto capaz de aludir às tradições dos contos populares, inserindo a criança num contexto diferenciado sem que tal seja seu objetivo. Trabalhando com uma linguagem que apela à sensibilidade, num tom que permeia o poético, o conto atrai a atenção do leitor pela musicalidade proporcionada pela linguagem, que remete a um mundo onírico. A caracterização das personagens sem um nome próprio que as designe remete à oralidade, ao prazer da escuta, à identificação do leitor com elas. A voz do narrador se coloca de forma precisa, de modo a dar tempo ao leitor para elaboração da continuidade do texto antes mesmo que tal continuidade se concretize. O livro dá, assim, a idéia de um jogo, um certo brincar com enigmas, tendo em vista que há um lado que não se revela completamente ao leitor em cada passagem, o que aguça o imaginário e o envolve nos acontecimentos, na busca pela decifração. O autor dá ao leitor a oportunidade de participação, de antecipação dos fatos.

É um trabalho com esse caráter que faz da literatura infantil uma obra artística, que sendo instrumental e, portanto, dando margem ao desenvolvimento, não se perde no utilitarismo, em objetivos alheios ao próprio texto. Lidando com o imaginário, torna-se, ao ser apropriado, ao ser lido, um objeto capaz de ampliar o universo de significação da criança. Tal característica é fundamental numa prática educativa que tenha por objetivo a formação da criança como sujeito participativo e consciente do processo histórico em que está inserido, capaz de objetivar-se criativamente.

> (...) A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual a fantasia constrói seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que disporá a imaginação. (...) Daqui retira-se a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos lhe proporcionar base suficientemente sólida para sua atividade criadora. (Vigotski, 1987, p. 17-8)

unesp

Nessa perspectiva, pois, a leitura passa a ser constitutiva do pensamento infantil, como é próprio da arte, e, desse modo, oportuniza ao leitor a ampliação das suas formas de expressão e criação. Ela amplia as referências da criança sobre a realidade e, nesse bojo, constitui-se em instrumento necessário para a objetivação criativa infantil.

É fundamental destacar ainda que, segundo Vigotski, tendo em vista o trabalho com a linguagem que a leitura proporciona, dá-se com a literatura infantil o desenvolvimento da capacidade representativa.

> A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre os objetos, lhe dá a possibilidade de representar qualquer objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de libertar-se do poder das impressões imediatas, saindo de seus limites. (Vigotski, 1991, p. 432-3)

Por se tratar de um conto no qual aparecem a magia, a surpresa, as fadas, o livro *O Bordado Encantado* trabalha a fantasia da criança, tão essencial para o desenvolvimento infantil, tendo em vista sua complementaridade com o real, a possibilidade de estabelecimento de relações entre os fatos de maneira mais complexa, a vivência emocional especificamente humana, proporcionadas por ela. Há emoção e as personagens são construídas com sentimentos, ações, atitudes profundamente humanas, sempre entremeadas pelo fantástico.

Além disso, o livro chama a atenção pela forma com que é apresentado, deixando sempre, na passagem entre as partes, uma atmosfera de dúvida e curiosidade acerca do porvir na história.

Em se tratando da composição texto-ilustração, percebe-se uma completude, uma circularidade entre as duas formas de linguagem, atribuindo às cenas um caráter de prazer aconchegante, leve.

A divisão da história em capítulos traz a noção de alongamento do tempo que não fica aprisionado, o que dá à história um caráter não linear. O leitor constrói e desconstrói, vai e vem, descobre e perde novamente, dessa maneira elaborando o sentido do texto para si próprio. Há, pois, uma sintetização das categorias de expressão e comunicação, um diálogo permanente do autor com o leitor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O livro *O Bordado Encantado* é exemplo de uma obra de literatura infantil capaz de contribuir para o desenvolvimento do psiquismo, sem deixar de lado sua especificidade artística.

As palavras de Vigotski expressam de maneira bastante clara a importância de um trabalho de mediação com a leitura, que, estando vinculado à abordagem estética do texto, é capaz de propiciar à criança uma oportunidade de desenvolvimento sem impor a ela a condição de submissão irrestrita a um mundo adulto que não a considera como sujeito.

> O homem haverá de conquistar seu futuro com a ajuda de sua imaginação criadora. Orientar o amanhã, uma conduta baseada no futuro e partindo desse futuro é função básica da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício da imaginação é uma das principais forças no processo da conquista deste fim. A formação de uma personalidade criadora, projetada para o amanhã, se prepara pela imaginação criadora encarnada no presente. (Vigotski, 1987, p. 108)

É premente que se considere, pois, que a literatura infantil é, antes de mais nada, arte. Pela arte, o homem expressa sua individualidade e desvela aos outros homens novas formas de pensar e criar realidades, sem imposições...

unesp

3.3 Resultados e discussão

Neste segmento do trabalho busca-se discutir os dados da pesquisa, o que visa ampliar a visão sobre as interveniências pedagógicas do uso da literatura infantil, sob o ponto de vista de professores e alunos.

A primeira análise enfocará conjuntamente as entrevistas[32] aplicadas aos professores e sua relação com os resultados do trabalho proposto a estes sujeitos a partir da leitura do livro de literatura infantil *O Bordado Encantado* (Perrotti, 1996). O cruzamento desses dados tem por objetivo tornar claras as concepções dos professores acerca das formas de trabalho com a literatura infantil, bem como sobre seu papel educativo e, por conseguinte, sua importância na formação da criança.

Assim, para a análise dos dados obtidos na pesquisa, serão utilizadas algumas transcrições tanto da entrevista como do trabalho escrito, sem distinção, tendo em vista sua complementaridade. Como forma de validar as reflexões acerca da postura assumida pelos docentes frente ao livro de literatura infantil, serão utilizados, ainda, os dados coletados junto aos alunos, ilustrativos da concepção recorrente entre os professores acerca desta forma de produção cultural destinada à criança.

Note-se que os dados da pesquisa serão ilustrados por gráficos, tabelas e quadros, sendo discutidos no decorrer de sua apresentação.

De acordo com Vigotski (1995), o professor assume papel fundamental para o desenvolvimento da criança à medida que, conhecendo as regularidades do desenvolvimento psíquico, atua direta e intencionalmente sobre as aprendizagens, que culminam, por sua vez, na formação das funções psíquicas superiores. Nessa perspectiva, o trabalho docente medeia a apropriação dos bens culturais e, com eles, das habilidades, hábitos, atitudes e motivos que permeiam o uso desses bens em sociedade.

---

[32] Nas transcrições das falas dos professores, procurou-se fazer uma adaptação para o texto escrito, omitindo marcas de oralidade como pausas e interjeições.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O primeiro gráfico, a ser apresentado a seguir, representa os dados referentes à questão, feita aos docentes, sobre o papel do professor para o desenvolvimento da criança, na tentativa de compreender a visão dos entrevistados acerca da importância das intervenções pedagógicas em tal processo de desenvolvimento.

Gráfico 1



De acordo com os dados:

81,8% dos sujeitos referem-se ao desenvolvimento como produto das aprendizagens propiciadas pelo trabalho do professor. Fazem referência a uma organização de atividades significativas, considerando-se mediadores responsáveis pelo estímulo de capacidades que conduzam ao desenvolvimento. Segundo os depoimentos:

- "O papel do professor é muito importante, porque ao mesmo tempo ele não pode dar pronto, ele tem que fazer a criança se desenvolver. Tem que ajudar a pensar, ajudar a buscar soluções."
- "Ele vai orientar, estimular, interagir com a criança."
- "O professor deve incentivar a leitura para que a criança possa ter esse desenvolvimento."

- "Ele deve estar do lado da criança para mediar a curiosidade, o desenvolvimento, a informação dessa criança."
- "É um papel fundamental porque o professor tem que estimular, ele tem que trabalhar a criatividade da criança, fazer de tudo para que essa criança aprenda."

É possível perceber que os professores, em sua maioria (**81,8%**), se referem a sua função como sendo a de mediadores. A compreensão, presente em suas falas, de que o professor deve orientar a criança, incentivá-la a buscar soluções para os problemas que se apresentam, estimular a sua curiosidade sem a preocupação de inculcar saberes prontos, ilustra uma concepção de criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e, neste sentido, de seu próprio desenvolvimento, tal como postula Poddiákov (1987). É importante ressaltar, então, que os depoimentos acima condizem com a função atribuída por Vigotski e seus colaboradores ao professor. Cabe salientar que, de acordo com os integrantes da Escola de Vigotski, é este profissional quem deve deter tanto os saberes culturais clássicos (Cf. Saviani, 1997b) a serem apropriados pela criança, quanto os saberes pedagógicos essenciais para que o aluno, em atividade, aprenda e se desenvolva. Assim, a mera transmissão de conhecimentos, sem que a criança tenha a oportunidade de formular hipóteses, de pesquisar, de utilizar os saberes adquiridos em suas atividades, de conhecer a sua utilidade social, torna a vida escolar uma ação sem sentido, o que, de acordo com Leontiev (1978), não colabora para o pleno desenvolvimento infantil.

Pelo contrário, é trabalhando intencionalmente com os conhecimentos historicamente acumulados e possibilitando à criança atividades significativas — cujo objetivo ela conhece —, através da organização de espaço, materiais, tempo e procedimentos adequados, que o professor exerce a função de mediador e, nesse sentido, assume o papel fundamental de interventor consciente no processo de desenvolvimento do aluno.

unesp

18,2% dos sujeitos consideram que o professor tem o papel de propiciar condições para que o desenvolvimento espontâneo da criança ocorra. O desenvolvimento é assim considerado anterior e possibilitador das aprendizagens. Os depoimentos a seguir ilustram tal concepção:

- "Eu acho que o papel do professor é conduzir a criança nos seus **níveis de desenvolvimento que já existem**."
- "É um mediador que está ali para ajudar no desenvolvimento, mostrar caminhos **para que a criança possa se desenvolver sozinha**."

Frente ao referencial que embasa este trabalho, as falas dos professores desse segundo grupo, que totaliza **18,2%** da amostra, contrapõem-se às concepções vigotskianas de aprendizagem e desenvolvimento.

Pode-se perceber que os professores, nesses depoimentos, referem-se ao desenvolvimento como um processo pré-estabelecido, que segue uma ordem própria, sem sofrer interferências externas capazes de alterá-lo. Tal concepção desconsidera o papel da aprendizagem como essencial e propiciador de desenvolvimento, revelando uma concepção estática acerca da criança, ou seja, aludindo à compreensão de que toda criança passa necessariamente pelos mesmos níveis de desenvolvimento, em uma seqüência imutável. Ao professor, nesse sentido, conhecendo o processo maturacional da criança, cabe meramente fornecer os materiais e oportunidades adequados à etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra para que ela possa, por si mesma, desenvolver-se. É fundamental dizer, ainda, que, segundo a concepção revelada por esses professores, torna-se inútil um trabalho docente que se adiante ao nível de desenvolvimento já alcançado pela criança — o trabalho sobre a zona de desenvolvimento próximo, defendido por Vigotski —, tendo em vista que o aluno só é capaz de aprender dentro dos limites do desenvolvimento já efetivado.

Se o desenvolvimento infantil se dá de forma espontânea, que tipo de aprendizagem poderia ser possibilitada pelo trabalho pedagógico? Surge nas falas dos entrevistados um paradoxo: se o desenvolvimento acontece por si mesmo, em

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

um processo maturacional do próprio indivíduo, ao professor não cabe conduzir nem mostrar caminhos, como dizem os professores, porque isso seria inútil. Cabe o papel de expectador, daquele que observa sem interferir, daquele que não corrige, não se adianta, daquele que espera que a criança descubra tudo sozinha.

Ora, de acordo com a concepção defendida neste trabalho, essa postura docente em nada contribui para o desenvolvimento infantil porque ele é compreendido aqui não como um processo interno que se externaliza, mas como um processo externo — social — que se internaliza. Para a concepção vigotskiana, pois, a criança interioriza progressivamente os motivos, as formas de ação, os conhecimentos, as habilidades e hábitos, à medida que os vivencia em sociedade, à medida que os experiencia e, neste processo, os compreende. Com efeito, o papel do professor é mediar a aprendizagem do aluno de forma que ela possa conduzir o desenvolvimento — compreendido como um processo não-natural, sócio-culturalmente mediado.

Para os sujeitos entrevistados, de forma geral, o papel do professor no desenvolvimento infantil é identificado com a função de orientar uma formação ampla da criança, tendo por base não apenas o aspecto cognitivo, mas também o afetivo e o relacional. Segundo os depoimentos:

- "(...) Ele não deve ter só o papel de informante, não tem só que informar, ele tem que formar a criança."
- "Porque você não trabalha só o intelectual, você trabalha a formação toda da criança."

É fundamental, de acordo com a concepção de desenvolvimento que permeia este trabalho, que o professor realmente atue na formação ampla da criança, sem separar a cognição das demais funções psíquicas superiores, tendo em vista a interfuncionalidade, defendida por Vigotski e seus colaboradores. Assim, ao lado dos conhecimentos a serem apropriados, devem ser vivenciados também os valores, a criatividade, a autonomia, a cooperação, a participação, considerando que a escola age diretamente sobre a formação da personalidade da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

criança e isso implica uma atuação pedagógica que incida sobre a formação ampla do aluno — tal como dizem as professoras entrevistadas.

É importante salientar ainda que, entre os professores, existe também uma preocupação com a complementação do papel da família na formação da criança:

- "E eu acho que a criança às vezes aprende muito mais na escola do que na própria casa porque ela fica geralmente sozinha."
- "Tanto na parte da aprendizagem quanto na parte da higiene... porque apesar de as mães, hoje em dia não dar, não ter tempo para fazer esta parte, cabe mais ao professor."

Os professores, nestes depoimentos, revelam uma preocupação que precisa, efetivamente, permear a prática pedagógica. A criança não é educada apenas na escola, mas também na família, na rua e demais espaços de convivência social. A escola, entretanto, é o espaço organizado intencionalmente para educar e os professores são os profissionais que, atuando diretamente sobre o desenvolvimento infantil, mais conhecem as suas regularidades e as formas de intervenção positiva neste processo.

Assim, é na escola que a criança é realmente mais estimulada, mais motivada, mais trabalhada. O ambiente escolar é aquele mais propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Daí a necessidade de a família conhecer e participar desse ambiente, tendo a oportunidade de compreender o processo de formação da criança, o papel do professor, a importância de cada trabalho realizado pela criança e, neste sentido, o seu próprio papel educativo. É preciso também que o professor conheça a criança fora da escola, através do contato com os pais ou familiares. A mútua colaboração entre escola e família na educação da criança acresce, pois, intencionalidade e compreensão às atitudes de pais e professores, superando as concepções espontaneístas de desenvolvimento e propiciando a formação ampla da criança.

unesp

Em síntese:

Considerando que o professor é o profissional que diretamente atua sobre o processo de desenvolvimento da criança (Vigotski, 1995), existem saberes específicos que devem permear sua prática para que ela seja efetivamente propiciadora de desenvolvimento.

Alguns depoimentos demonstraram a existência de concepções não muito claras a respeito da relação entre o trabalho de ensinar e o desenvolvimento da criança.

De acordo com o referencial teórico que embasa a presente dissertação, esta é uma questão que merece um maior aprofundamento teórico por parte dos professores. É fundamental que um docente conheça efetivamente as regularidades do processo de desenvolvimento da criança e qual seu papel para que tal desenvolvimento se consolide. Tendo clareza de tais concepções, o professor se encontra mais capacitado para um trabalho intencional e sistemático, pautado por objetivos direcionadores de toda a sua prática (Cf.Saviani, 2000). É apenas através do domínio dos saberes pedagógicos específicos do trabalho educativo escolar que o professor terá condições de dominar conscientemente todas as nuances do processo pedagógico, realizando todas as suas ações de maneira coerente com os objetivos a que se propõe. Tal domínio implica uma relação muito clara com os motivos de todas as ações, que passam a se realizar em favor do alcance dos objetivos que movem a atividade docente. É, pois, fundamental que o trabalho docente se configure como uma atividade (Leontiev, 1998), com objetivos claros, para a qual todas as ações convergem, num processo consciente e deliberado. Desta maneira, desde a escolha do material didático, da seleção dos conteúdos de ensino, da organização da sala de aula, da relação estabelecida com os alunos, enfim, desde as decisões mais elementares até as mais complexas, tudo deve integrar uma força única que se move intencionalmente em favor do desenvolvimento da criança.

O processo educativo intencional, que trabalha especificamente com o desenvolvimento cultural da criança e que assim atua para a formação das

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

capacidades humanas (Vigotski, 1995), exige do professor o papel de mediador. Neste sentido, cabe ao docente propiciar a aproximação entre as crianças e os objetos da cultura, cuidando para que elas se apropriem de tais objetos em seu uso social (Leontiev, 1978). Tal apropriação implica que o professor atue como o informante, como aquele que *faz com* a criança, como aquele que age diretamente sobre as capacidades em processo de formação — sobre a zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 1991,1995,1996b) —, sem esperar por um desenvolvimento espontâneo das capacidades da criança, o que reporta a uma visão a-histórica de tal desenvolvimento, contrariando os postulados de Vigotski e de sua escola. Ser mediador significa, pois, propiciar o acesso aos signos da cultura, de forma que eles sejam internalizados de maneira significativa, passando a constituir, na criança, a sua segunda natureza (Saviani, 1997b). Significa organizar de maneira sistemática a sua prática, tendo clareza com relação aos objetivos, à metodologia, aos conteúdos, à forma de relação interpessoal a ser estabelecida em sala de aula.

O professor, neste sentido, deve atuar de forma a interferir no desenvolvimento amplo da criança, trabalhando seus aspectos cognitivo e afetivo-emocional. Este trabalho implica que a criança esteja em constante atividade, conhecendo e se envolvendo com os motivos que geram todas as suas ações (Leontiev, 1998).

Em suma, o professor mediador provoca o desenvolvimento infantil à medida que propicia uma apropriação significativa dos elementos culturais histórico-socialmente elaborados, para que a criança possa objetivar-se por meio deles de forma cada vez mais autônoma e consciente (Duarte, 1996). Trabalha os conteúdos de forma que a criança assuma um papel ativo na assimilação dos saberes transmitidos, ou seja, tendo clareza de objetivos e oportunidade de estabelecer hipóteses, de atribuir sentidos, de relacionar os conteúdos aprendidos com a sua realidade, compreendendo-a de forma cada vez mais complexa. Propicia o relacionamento interpsíquico — a discussão, o jogo, a atividade conjunta — como forma de orientar a internalização de competências trabalhadas pelo grupo. Busca ser modelo de ações e de uso social dos objetos da cultura, sem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

impor uma única forma de atuação, propiciando a imitação e a criação de necessidades humanizadoras que culminam no domínio da conduta pela criança (Vigotski, 1995). Seleciona materiais qualificados para o trabalho pedagógico, conhecendo os interesses da criança e as regularidades de seu desenvolvimento psíquico para que possa atuar de modo que as aprendizagens infantis estejam à frente, conduzindo o desenvolvimento da criança (Vigotski, 1998).

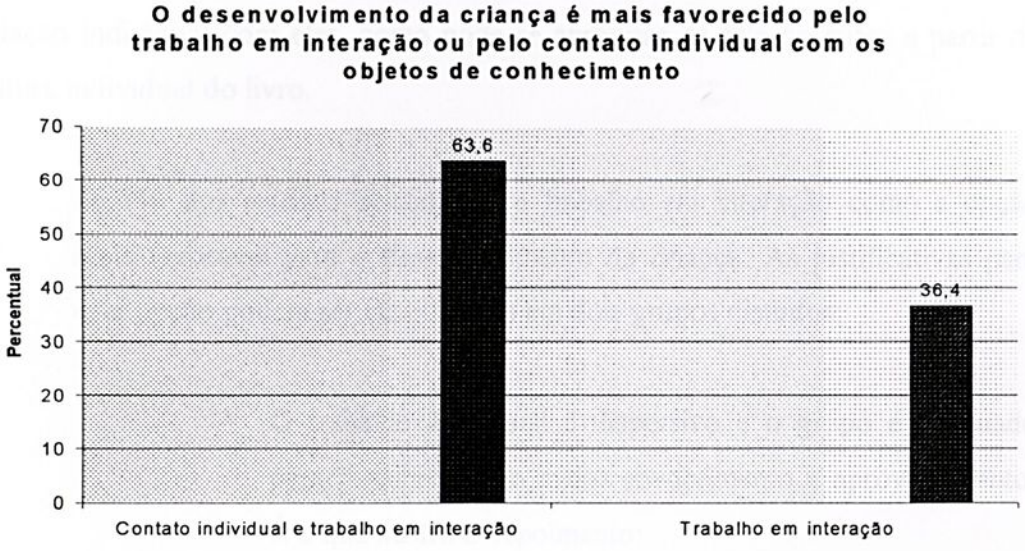
Na tentativa de compreender como os professores pensam as questões que se apresentam no referencial que embasa este trabalho, referentes à forma de trabalho pedagógico que mais incentiva o desenvolvimento infantil, passa-se à análise dos dados representados pelo segundo gráfico.

Vigotski ressalta, nas discussões feitas acerca do desenvolvimento infantil, que a criança aprende à medida que internaliza suas vivências sociais. Assim, ainda que esteja individualmente agindo sobre um objeto, a criança pode internalizar capacidades de uso social do mesmo, tendo em vista que foi criado socialmente e que, por isso, tem uma função atribuída historicamente pelos homens, embutida nele (Duarte, 1993). É importante lembrar, entretanto, que o simples contato da criança com os objetos não garante que ela aprenda efetivamente a sua função social, nem que ela compreenda, por si mesma, a forma de atuar sobre eles. Para isso, ela precisa de alguém que demonstre para que servem os objetos e como utilizá-los. Ela precisa, pois, da interação com o outro para que se aproprie do objeto com o qual entra em contato. A compreensão desse fato traz consigo uma concepção de educação: para que a criança se desenvolva, é necessário que aprenda a agir sobre os objetos e saberes da cultura. Tal aprendizagem depende, para além do contato e da experimentação individual, da interação estabelecida com o outro — adulto ou companheiro mais experiente.

O segundo gráfico refere-se à questão, feita aos professores, sobre o que mais favorece o desenvolvimento infantil: o contato individual com os objetos da cultura ou o trabalho em interação, buscando compreender que concepção de educação permeia a prática docente.

unesp

Gráfico 2



De acordo com os dados:

63,6% dos sujeitos consideram o trabalho em interação como importante, mas não suficiente, sendo um complemento ao contato individual com os objetos de conhecimento.

Percebe-se, assim, que, entre os professores, a concepção de que o contato da criança com os objetos, a experimentação, a atividade individual superam em importância a interação com o outro. Fica clara ainda a idéia da impossibilidade de interação através do contato com o objeto, ou seja, a impossibilidade de relacionar-se com o outro ausente, cuja presença criadora se mantém nesse objeto. É importante esclarecer esta idéia: o livro, por exemplo, é um objeto a ser explorado individualmente. Apesar disso, possibilita ao leitor entrar em contato com o outro ausente — o autor, o ilustrador —, que se revela por intermédio do trabalho criador da obra literária e aí se mantém presente. É importante considerar, entretanto, que, para que o leitor tenha formada essa visão dialógica, a mediação do outro é condição essencial. Da mesma maneira acontece com todo objeto ou saber, ao ser apropriado. Para que ocorra a apropriação, é necessária a presença do outro que demonstra a função social do objeto e a forma pela qual se age sobre ele, a serem internalizadas. Após essa internalização, cada contato com o objeto apropriado torna-se o elo de ligação entre o indivíduo e o criador ausente

do objeto, entre o indivíduo e a humanidade representada na objetivação. Aí sim a criança pode se apropriar de competências de uso dos objetos a partir de sua relação individual com eles, como pode se apropriar da fala do autor a partir da leitura individual do livro.

36,4% dos sujeitos consideram o trabalho em interação como a opção mais favorável para o desenvolvimento da criança. As justificativas para esta opção podem ser classificadas em dois grupos distintos:

- O trabalho individual é dispersivo e o grupo é adequado para possibilitar um maior envolvimento e aproveitamento. É o que ilustra o depoimento:

- "Se ela faz esse contato individual com os objetos, mas se ela está trabalhando sozinha, às vezes pode dispersar esse trabalho... agora, se ela está com uma outra pessoa e essa outra pessoa a incentiva, então a possibilidade de aproveitamento é melhor."

Esta fala da professora reporta a uma concepção de interação não condizente com aquela proposta por Vigotski (1995, 1996a). A interação não implica diretamente o trabalho em grupo, podendo ocorrer nas atividades individuais, desde que mediadas pelo professor. Além disso, a dispersão da atenção infantil é um problema que pode acontecer tanto no trabalho individual como no trabalho em grupo, se não houver o envolvimento da criança com a proposta de trabalho. O que garante que o aluno não tenha a atenção dispersada é a organização adequada de uma atividade significativa, a ser realizada individualmente ou por uma equipe de crianças e não apenas a organização da sala em grupos. Apesar de optar pelo trabalho em interação, a professora não conseguiu justificar sua opção, provavelmente por falta de um sólido embasamento teórico, capaz de conduzir a sua prática. A resposta revela a presença do senso comum, que não combina com a postura docente intencional

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

defendida por Vigotski. Em síntese, para além da organização da sala em grupos, se a intenção é possibilitar maior envolvimento e aproveitamento, é necessário que o professor proponha atividades com significado para as crianças e que o trabalho em cooperação seja sempre condição para a consecução do objetivo da atividade realizada em grupos.

- O contato com outras crianças oportuniza o diálogo e assim favorece a aprendizagem. De acordo com os professores:

- "O trabalho em interação com uma outra pessoa é importante no caso de ela começar a desenvolver um trabalho. Ela precisa de alguém. Sozinha eu acho que é num segundo plano. O contato individual com os objetos, ela pode até saber, fazer, e é importante também, mas em primeiro lugar eu acho que é a interação com a outra para ela não ficar sem conhecimento. Eu acho que tem que ter primeiro o conhecimento de alguém para depois ela, para poder ir embora num trabalho sozinha."
- "Eu acho que é o trabalho em interação com uma outra pessoa. Porque a criança... só com o contato individual com os objetos ela às vezes não sabe se apropriar do objeto e o trabalho em interação enriquece muito mais o desenvolvimento da criança."
- "O trabalho em interação com uma outra pessoa enriquece muito mais o trabalho e desenvolve muito mais. Porque no campo individual, eu acho que limita o conhecimento dessa criança. E num campo coletivo, ela vai abrir os horizontes, ela vai ampliar os conhecimentos dela a partir das idéias dos outros."

Os depoimentos dos professores que optaram pelo trabalho em interação como melhor forma de favorecer o desenvolvimento infantil, neste segundo grupo, condizem com a teoria que embasa esta dissertação. É realmente o conhecimento do outro que amplia as possibilidades do indivíduo — é no contato

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

com o outro que a criança aprende e, como conseqüência, desenvolve suas funções psíquicas superiores, tal como explica Vigotski (1995).

É importante salientar que uma criança privada da interação com os adultos ou com outras crianças apenas tem a possibilidade de agir sobre os objetos e sobre a realidade a partir das funções psíquicas elementares, biologicamente determinadas — as características relativas à espécie humana (Duarte, 1993). É a convivência com o outro que vai dando sentido às ações involuntárias (ou não conscientes) da criança, que, progressivamente, vão se tornando voluntárias: compreensíveis, conscientes e dominadas pelo indivíduo (Vigotski, 1995). A imitação, neste sentido, tem importância fundamental para a ampliação das possibilidades da criança e para a tomada de consciência de tais possibilidades, como foi discutido no Capítulo 1 deste trabalho.

Assim, é preciso esclarecer que a convivência coletiva, que dá sentido às ações praticadas pela criança, é determinante para a formação de motivos condutores das ações individuais, ou seja, para que a criança estabeleça, ainda que não de forma totalmente consciente, objetivos para o que faz, envolvendo-se em atividades que culminam em aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, a formação de interesses e necessidades que movem as atividades depende do significado coletivo que as ações da criança adquirem, na interação social.

A tabela a seguir demonstra as justificativas dadas pelos sujeitos para a importância de um trabalho que contemple tanto a interação quanto o contato individual com os objetos de conhecimento, totalizando os **63,6%** dos sujeitos que fizeram esta opção:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

TABELA 7: JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUANTO À OPÇÃO PELO TRABALHO INTERATIVO EM CONJUNTO COM O CONTATO INDIVIDUAL COM OS OBJETOS DE CONHECIMENTO

IMPORTÂNCIA DO CONTATO INDIVIDUAL COM OS OBJETOS DE CONHECIMENTO		**IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM INTERAÇÃO**	
Justificativas para a escolha do contato individual com os objetos	**Percentual**	**Justificativas para a escolha pelo trabalho em interação**	**Percentual**
Favorece a percepção do concreto	13,6%	Favorece a socialização	9,1%
Favorece o trabalho de crianças introspectivas	4,6%	Favorece a troca de informações e, por conseguinte, as aprendizagens	22,6%
Estimula a criatividade	4,6%		
Insuficiente para o desenvolvimento	9,1%		
Total	31,9%	**Total**	31,7%
Total de depoimentos a defender o contato individual com os objetos em complementação ao trabalho em interação			**63,6%**

A grande incidência da referência ao trabalho concreto — **13,6%** —, que por si propicia as "descobertas", torna o trabalho interativo um complemento de um trabalho com ênfase na percepção como forma de desenvolver a compreensão. Segundo os professores:

- "Os objetos ajudam a criança a ter percepção, a partir do concreto."
- "Os dois são fundamentais. O concreto, principalmente na Matemática, que a criança manuseia tudo (...). Porque que nem eu faço muito isso daqui: o concreto e os grupos, onde às vezes uma criança que tem o rendimento mais baixo, trabalhando com uma criança que tem o rendimento maior, ajuda a desenvolver mais o trabalhinho dela. **Ela vai ouvindo, ela vai aprendendo**."
- "O contato individual que a criança vai ter um contato mais direto."

A questão do trabalho com materiais concretos, evidenciada na fala dos professores, revela a valorização da percepção como forma fundamental de aprendizagem. O ouvir, o tatear, o ver são ações consideradas como diretamente responsáveis pelo aprender.

É claro que a percepção, sendo uma função psíquica a ser desenvolvida, tem um papel essencial no processo de desenvolvimento da criança, mas compreendê-la como a função principal para a aprendizagem simplifica muito o

entendimento da forma através da qual a criança aprende. Além disso, a percepção deve também ser trabalhada intencionalmente pelo professor para que se torne voluntária — dominada pela criança —, não podendo ser encarada como um pré-requisito já existente no aluno, o que não deflagra sua transformação em função psíquica superior (Vigotski, 1995).

Nesse sentido, o material concreto apresentado na sala de aula para um contato direto e individual não garante e, segundo a concepção aqui defendida, pode afastar a criança de uma apropriação efetiva do significado e da função social do conhecimento embutido neste material, se não for mediado. A criança se apropria dos conhecimentos, vale ressaltar, quando age sobre eles de maneira significativa. É a atividade realizada pelo aluno que propicia a internalização dos saberes socialmente construídos e isso implica a progressiva compreensão das ações realizadas e sua transformação em ações mentais — é o que Vigotski (1995) chama de tomada de consciência e domínio da própria conduta pelo sujeito que aprende — para o que se faz necessária a interação com o outro, mediando o contato com os objetos. Para ser sujeito ativo de suas próprias aprendizagens e de seu desenvolvimento, o aluno não depende apenas do estar em contato, mas, sobretudo, do *agir sobre*, do *fazer com*.

Assim, a presença do material concreto em sala de aula deve ser acompanhada da organização de atividades que impliquem sua utilização real e necessária, oportunizando à criança a compreensão do como, do porquê e do para quê utilizar esse material. A mediação — que pressupõe a interação — é, pois, determinante para o desenvolvimento infantil, sobrepondo a manipulação não intencional dos objetos, defendida nas falas acima.

O trabalho individual também é considerado pelos professores como importante para as crianças que preferem não participar das atividades em grupos. Percebe-se assim que se considera que o desenvolvimento da criança prescinde do trabalho em interação, podendo ocorrer através da realização de atividades individuais, com mesmo resultado.



- "Há crianças que o contato individual com objetos, que o trabalho individualizado tem mais sentido para ela pelo jeito de ela ser (...). Então, nesse caso, eu acho que favorece individualmente."

É importante salientar que, na organização do trabalho em sala de aula, existe a necessidade do trabalho individualizado ao lado do trabalho coletivo. É quando a criança realiza atividades sozinha que o professor pode detectar o nível de desenvolvimento já alcançado por ela e agir diretamente sobre sua zona de desenvolvimento próximo, de forma individualizada. É fundamental que a criança aprenda a refletir sobre suas ações, a se concentrar sobre o seu próprio trabalho, a formular suas hipóteses e isso implica a oportunidade de realizar atividades individuais. Cabe, portanto, ao professor, organizar o trabalho pedagógico de forma a garantir formas diversificadas de atividades — coletivas e individuais —, de acordo com o objetivo proposto para cada momento em sala de aula.

É essencial, ainda, que os resultados das atividades individuais sejam compartilhados com o grupo, o que resulta, para a criança, no estabelecimento de objetivos sociais para aquilo que faz. Isso significa que as atividades infantis devem culminar também na compreensão de que aquilo que se realiza tem importância coletiva e pode ser aperfeiçoado com a cooperação do outro. A tomada de consciência, pela criança, da importância do trabalho individual e coletivo depende essencialmente da mediação do professor — da forma pela qual organiza os conteúdos, sua apresentação e as atividades da criança.

Em síntese:

É possível considerar que apesar de os professores da amostra considerarem-se mediadores — segundo os dados do gráfico 1, em um total de **81,8%** —, o que poderia reportar ao referencial teórico que norteia esta pesquisa, a questão que neste momento é objeto de análise vem comprovar a existência de conceitos bastante ambíguos entre os sujeitos, referendados em diversos marcos teóricos, o que torna explícita a inexistência de um referencial bem assimilado

unesp

pelos professores, capaz de explicar as múltiplas variáveis do trabalho educativo (Duarte, 1996).

Assim, a função mediadora deveria corresponder, nesta questão, a uma opção incondicional pelo trabalho interativo como forma de favorecer o desenvolvimento infantil. A interação, na escola, tem por princípio uma relação entre a criança e o conhecimento, mediada pela figura do professor, que propicia as condições necessárias — os instrumentos mediadores ou signos — para que o grupo de crianças possa passar por atividades significativas, capazes de gerar aprendizagens e, com isso, desenvolvimento, tal como postula Vigotski (1998). Assim, interação significa "ação entre", mediada pelos signos criados historicamente (Vigotski, 1995, 1996a). Isto implica a compreensão de que o processo de humanização pelo qual passa a criança ao ser educada é incondicionalmente mediado, já que toda apropriação de saberes está diretamente relacionada ao domínio dos signos da cultura que medeiam o domínio de tais saberes. Neste sentido, não há aprendizagem não mediada[33], tendo em vista que toda aprendizagem está baseada na internalização dos saberes originariamente coletivos, que se apresentam por intermédio dos signos — linguagem, cálculo, manifestações artísticas, símbolos, etc. (Vigotski,1996a). Tal internalização é mediada pelo professor tanto ao trabalhar especificamente sobre a transmissão-assimilação dos conteúdos da cultura, quanto ao propiciar o contato da criança com as diversas formas de produção cultural historicamente criadas. A atuação docente é, pois, o elo intermediário que estabelece a ligação entre a criança e a cultura, constituindo-se ainda em modelo a ser imitado pelo aluno em seu processo de apropriação dos bens culturais e de seu uso social. Tal mediação pressupõe, neste sentido, que o trabalho interativo contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento da criança.

---

[33] O professor medeia a apropriação dos signos que, por sua vez, medeiam a relação do indivíduo com os saberes. Assim, por exemplo, o professor medeia inicialmente a apropriação dos signos lingüísticos e de seu uso pelo aluno. Estes, internalizados, passam a mediar uma apropriação de nível superior: a apropriação dos bens culturais, embutidos nos textos. Pode-se dizer que a aprendizagem é duplamente mediada: primeiro pelo outro e, num segundo momento, pelos próprios signos da cultura, já internalizados.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Pelo contrário, o contato individual com os objetos de conhecimento, defendido pelos entrevistados, reporta a uma aprendizagem mais voltada para a "descoberta" espontânea da criança e sua gradual aproximação aos conhecimentos científicos, refletindo uma concepção para a qual o social não é a categoria fundamental a partir da qual ocorrem as aprendizagens e, portanto, o desenvolvimento (Duarte,2000).

É possível verificar ainda que o trabalho em interação é compreendido, por grande parte dos sujeitos desta pesquisa — **22,6%** dos sujeitos optaram por essa forma de trabalho como a que mais propicia o desenvolvimento —, essencialmente como troca de informações entre os indivíduos, mais como um *"falar sobre"* do que como um *"fazer com."* Além disso, aparece constantemente uma certa confusão entre interação e trabalho em grupo. É importante salientar que o trabalho interativo não é necessariamente feito em equipes, mas se caracteriza pela mediação intencional do professor na relação que a criança estabelece com os objetos de conhecimento e, portanto, numa intervenção, também individual, diferentemente do que ocorre nas propostas construtivistas, que se baseiam nas "descobertas espontâneas" feitas pelas crianças, que passam necessariamente pelas mesmas etapas de construção do pensamento e para as quais todo ensino deve estar no limite do desenvolvimento já alcançado pela criança (Duarte, 2000), fazendo-se desnecessária a interferência docente. Da concepção construtivista também decorre a idéia de que a aprendizagem parte do individual, das formulações de hipóteses espontâneas e centradas em cada criança, para o coletivo, justificando a necessidade de as crianças aprenderem a trabalhar em grupo para sua socialização — tendo em vista que as crianças são consideradas egocêntricas (Vigotski, 1991). De acordo com os professores:

- "O trabalho em interação com uma outra pessoa vai desenvolver a parte social da criança. Ela vai aprender a trabalhar em grupo e, com isso, ter um desempenho melhor."
- "A interação com outra pessoa também é importante para a socialização dela."

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Na verdade, de acordo com Vigotski, a interação social é o fator fundante de desenvolvimento da individualidade. Isso significa que a criança depende fundamentalmente do convívio social, no qual já é inserida ao nascer, para tornar-se, progressivamente, um indivíduo autônomo, capaz de dominar a sua própria conduta.

É importante ressaltar que, segundo o marco teórico pelo qual se fez opção nesta pesquisa, o trabalho em interação é a forma através da qual a criança se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, os quais passam a constituir-se "órgãos de sua individualidade" (Leontiev, 1978). De acordo com os integrantes da Escola de Vigotski, a direção do desenvolvimento parte do coletivo, do vivenciado interpessoalmente, para o intrapessoal, para a formação do indivíduo. A interação é, pois, o motor do desenvolvimento dos indivíduos.

Vigotski (1995) estabelece de forma bastante clara a questão da interação como fator fundante do desenvolvimento individual. Segundo as postulações do autor soviético, a partir das quais se entende o trabalho em interação nesta pesquisa, "toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência de outros sobre o indivíduo" (Vygotski, 1995, p. 305).

Vigotski evidencia que a interação — a relação interpsíquica que possibilita o desenvolvimento de funções superiores intrapsíquicas — sobrepõe o contato individual com os objetos, tendo em vista que propicia a internalização das capacidades especificamente humanas. O social assume, nesta concepção, o papel essencial para a formação das individualidades (Duarte, 1993).

Assim, cabe ao professor elaborar e propor atividades que partam do nível em que o aluno se encontra, mas que visem ampliar esse nível de desenvolvimento através de sua ação intencional mediadora. Pretende-se agir sobre o desenvolvimento e isto se dá apenas com o trabalho em interação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Compreende-se, desta forma, que o trabalho em interação é a forma fundamental de mediação entre a criança e a cultura a ser por ela apropriada. Deste modo, é função do professor exercer o papel de mediador, introduzindo, nas relações que as crianças estabelecem entre si e com ele, os objetos de conhecimento, os signos ou elementos culturais necessários para que se dê a apropriação ativa de saberes. Tais elementos culturais dos quais dispõe o professor podem ser aqui exemplificados pela leitura, pelos instrumentos auxiliares da memorização, pelo diálogo, pelos materiais de trabalho pedagógico, que tornarão o processo de aquisição de saberes um processo não-natural, mas que passa necessariamente pelo social, tornando-se assim qualitativamente superior (Vigotski, 1995).

Toda prática pedagógica implica a existência de uma postura político-filosófica consciente ou não aos professores, mas que influencia diretamente a postura assumida pelos docentes. Para que exista um trabalho pedagógico intencional e sistematizado, é necessário que o professor tenha clareza acerca de seus objetivos político-filosóficos, das suas formas de atuação, dos saberes a serem apropriados pelos alunos, da importância da intervenção docente no processo de aprendizagem infantil, do modo através do qual a criança aprende e se desenvolve.

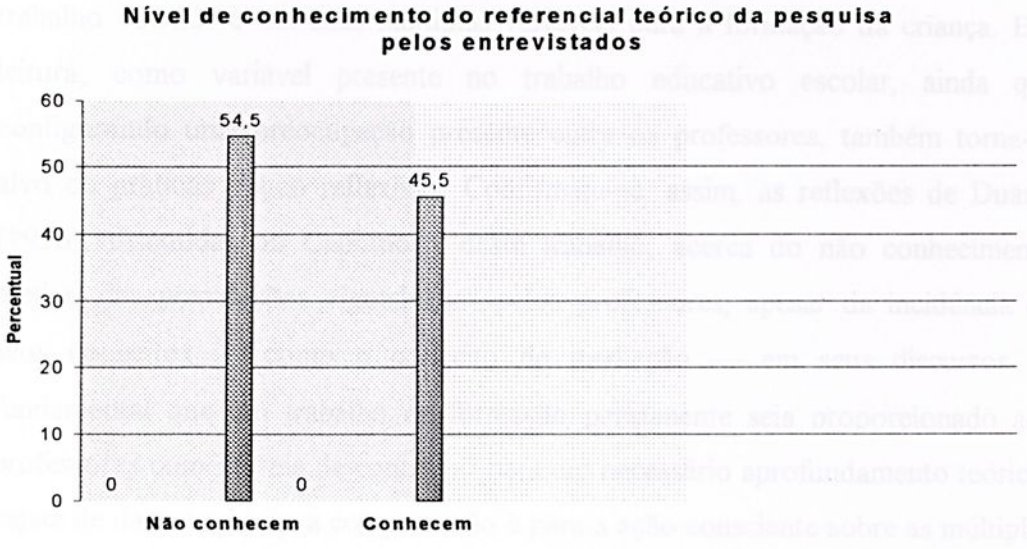
O profundo conhecimento teórico do educador é a forma pela qual sua prática supera o senso comum, através da tomada de consciência acerca das implicações de seu trabalho para o desenvolvimento da criança. A apropriação da teoria torna a prática docente reflexiva, intencional e sistematizada. A prática não referendada teoricamente, pelo contrário, torna o trabalho docente espontaneísta, pautado em considerações superficiais sobre o processo ensino-aprendizagem, o que não contribui efetivamente para o desenvolvimento infantil e desqualifica a prática pedagógica.

O terceiro gráfico, a ser apresentado, refere-se aos dados obtidos a partir das seguintes questões, feitas aos professores: Você conhece a abordagem histórico-social de desenvolvimento ou a chamada Escola de Vigotski? O que

unesp

você poderia falar sobre ela? Busca-se, assim, compreender se a presença de depoimentos que se reportam ao referencial teórico desta pesquisa corresponde ao seu efetivo conhecimento pelos professores sujeitos.

Gráfico 3



Segundo os dados:

54,5% dos sujeitos não conhecem o referencial.

45,5% dos sujeitos dizem conhecer o referencial teórico da pesquisa, qual seja, a Escola de Vigotski. Deste percentual, pode-se fazer a seguinte subdivisão:

- três sujeitos **(27,3%)** não sabem falar sobre o tema;
- um sujeito **(9,1%)** sabe se tratar de uma escola de Psicologia, que aborda as zonas de desenvolvimento;
- um sujeito **(9,1%)** diz saber que dentro deste referencial trabalha-se a leitura no campo social.

É importante notar que apesar de o maior percentual corresponder a sujeitos que não conhecem o referencial em questão, suas falas estão permeadas

por conceitos integrantes dele, ainda que o sentido de tais conceitos seja bastante vago. Mais uma vez evidencia-se a questão de o trabalho pedagógico não contar com um referencial teórico que subsidie a reflexão sobre a prática educativa. Pelo contrário, o que se percebe é a presença de conceitos não referendados concorrendo para uma prática ainda marcada pelo espontaneísmo. Não se faz presente uma clareza conceitual que explique o "como se aprende", a função da escola para que a criança se desenvolva, nem que justifique a função específica do trabalho educativo em suas múltiplas variáveis para a formação da criança. E a leitura, como variável presente no trabalho educativo escolar, ainda que configurando uma preocupação presente entre os professores, também torna-se alvo de práticas pouco reflexivas. Confirmam-se, assim, as reflexões de Duarte (1996), discutidas no Capítulo 1 deste trabalho, acerca do não conhecimento efetivo das postulações vigotskianas pelos professores, apesar da incidência de seus conceitos — como o conceito de mediação — em seus discursos. É fundamental que um trabalho de formação permanente seja proporcionado aos professores como forma de contribuir para um necessário aprofundamento teórico, capaz de dar bases para a compreensão e para a ação consciente sobre as múltiplas e complexas variáveis que envolvem o processo educativo.

As próximas análises buscarão demonstrar a forma pela qual a leitura vem sendo proposta pelos professores e que concepções subjazem a essa prática.

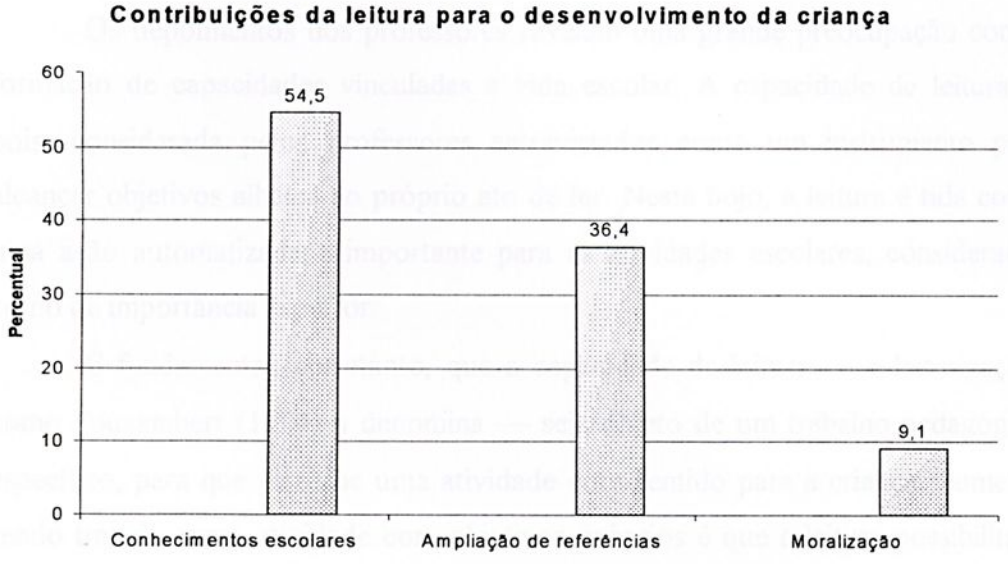
Tendo em vista a necessidade de que o professor conheça o para que ensinar e o para que aprender cada conteúdo a ser trabalhado pela escola, é essencial que esse profissional compreenda efetivamente as contribuições que cada capacidade, a ser formada na criança, tem para o seu desenvolvimento onilateral.

Daí a importância da clareza, pelo professor, acerca das contribuições que as capacidades de leitura, escrita, cálculo, desenho, entre outras, podem trazer para o desenvolvimento infantil. O quarto gráfico vem representar os dados relativos à questão que versa sobre as contribuições da capacidade de leitura, sob o ponto de vista dos entrevistados, buscando compreender que concepções acerca

unesp

da leitura embasam a prática pedagógica efetuada diretamente sobre a formação desta capacidade.

Gráfico 4



O desenvolvimento da criança, segundo **100%** dos sujeitos, pode ser favorecido pela leitura. As justificativas podem ser subdivididas em três categorias distintas:

54,5% dos sujeitos consideram que a leitura é um meio através do qual se desenvolvem capacidades necessárias para a vida escolar. De acordo com os professores:

- "No sentido de ampliar vocabulário (...), de desembaraçar para falar em público, no sentido de escrever melhor porque tem mais estrutura de texto (...), no sentido de interpretar novos textos de Português, Ciências, Matemática..."
- "A leitura enriquece o vocabulário, ajuda a criança a ter facilidade em fazer produções de texto, interpretar e resolver todas as atividades que aparecem."

- "A leitura é fundamental para todas as matérias (...). Uma criança que lê bastante vai ter mais facilidade para interpretar o enunciado de um problema, vai ter uma ampliação de conhecimentos (...), uma criatividade maior."
- "Na primeira série mesmo a gente trabalha tudo através da leitura de textos (...). Trabalha a gramática, a ortografia..."

Os depoimentos dos professores revelam uma grande preocupação com a formação de capacidades vinculadas à vida escolar. A capacidade de leitura é, pois, considerada pelos professores entrevistados como um instrumento para alcançar objetivos alheios ao próprio ato de ler. Neste bojo, a leitura é tida como uma ação automatizada e importante para as atividades escolares, consideradas como de importância superior.

É fundamental, entretanto, que a capacidade de leitura — a leiturização, como Foucambert (1994) a denomina — seja objeto de um trabalho pedagógico específico, para que se torne uma atividade com sentido para a criança. Somente sendo tratada como atividade com objetivos próprios é que a leitura possibilita o desenvolvimento amplo da criança, influenciando positivamente as mais diversas capacidades em formação — memória, atenção e imaginação voluntárias, raciocínio, abstração, linguagem. Para tanto, é importante que o professor domine as chamadas estratégias de leitura (Jolibert, 1994a) e as trabalhe sistematicamente com os alunos, a fim de que eles se apropriem das diferentes formas de exploração compreensiva do texto. Nesse trabalho, deve-se buscar formar a consciência de autor e de leitor na criança, que implica a compreensão do texto como instrumento de relação dialógica, com funções sociais. É, pois, à medida que a criança compreende os textos em seu uso social, apropriando-se das estratégias de leitura e escrita, pela mediação do professor, que se dá a internalização significativa da capacidade de leitura e, nesse processo, a formação do hábito de ler. Desse modo, a utilização da leitura como instrumento para outras atividades somente pode dar-se efetivamente em um momento posterior ao trabalho incisivo de leiturização. Daí sim, dentre todas as capacidades influenciadas pela leitura, desenvolvem-se

unesp

também aquelas relativas à vida escolar — consideradas como produto de um desenvolvimento mais amplo e não como objetivo único do ensino da leitura.

Os depoimento permitem refletir, ainda que de maneira rápida, sobre os objetivos perseguidos pelo trabalho escolar. Os conteúdos a serem transmitidos à criança — vocabulário, situações-problema, gramática, ortografia, etc. — não devem constituir o objetivo último do trabalho pedagógico. Eles são, pelo contrário, os meios através dos quais se investe sobre a formação das capacidades especificamente humanas — capacidades de leitura, escrita, cálculo, raciocínio lógico, etc. A necessária mudança de foco dos objetivos escolares implica uma reestruturação do trabalho do professor. Neste sentido, os objetivos da atividade pedagógica devem ser constituídos pela formação das funções psíquicas superiores (Vigotski, 1995). É a partir da reflexão sobre as capacidades a serem formadas em cada etapa do desenvolvimento infantil que se deve fazer a seleção dos conteúdos a serem transmitidos e das formas pelas quais isso pode se dar. O trabalho pedagógico que põe os conteúdos à frente das capacidades a serem formadas — tendo por objetivo "dar conta" de um rol de conhecimentos a serem transmitidos — desoportuniza o desenvolvimento amplo da criança, tornado-se mais informativo que formativo.

Com efeito, a leitura pode contribuir para o desenvolvimento infantil se for trabalhada como capacidade a ser formada, através de uma mediação docente intencional. Considerada como uma ação automatizada desde o princípio, importante para que o aluno seja capaz de se adequar às exigências estritamente escolares, a capacidade de leitura não se efetiva e deixa de contribuir para o desenvolvimento da criança em todas as suas possibilidades.

> **36,4%** dos sujeitos consideram a leitura como uma forma de ampliação de referências para a criança, o que favorece o desenvolvimento de diferentes capacidades.

- "Em todos os pontos (...) além dos conhecimentos normais que a criança vai conseguir obter, ela vai ter outros porque vai despertar a fantasia, vai despertar

o raciocínio, vai despertar o vocabulário. (...) Então eu acho que desperta em todos os sentidos e contribui em todos os sentidos."

- "A leitura dá novos horizontes, ela mostra para criança um mundo que não seja só a sua realidade (...). Nessa leitura, ela pode associar a realidade dela com o que ela está aprendendo e ela pode perceber também que numa leitura de ficção, por exemplo, ela tem um universo rico de imaginação, que ela não precisa ficar assim tanto no campo da realidade, ela pode viajar à vontade com a leitura."
- "Tem um papel importante nesse desenvolvimento porque dá oportunidade para a criança viajar (...). A criança que lê tem mais criatividade para tudo."
- "A partir do momento que ela passa a ler, ela compreende aquilo que ela está lendo, ela passa a escrever, a compreender, a responder as perguntas. A leitura contribui em tudo para o desenvolvimento da criança."

Os depoimentos deste segundo grupo de professores ilustram a postura docente defendida neste trabalho. As falas revelam a preocupação dos professores com a formação de capacidades de raciocínio, imaginação, uso da linguagem, compreensão. Fica evidente que, tendo formadas tais capacidades, a criança encontrará maior facilidade para a resolução de problemas, para a escrita de textos, para o estudo do meio, etc., podendo apropriar-se dos conhecimentos de forma efetiva e, também, objetivar-se.

A leitura é considerada por esses professores como uma capacidade que tem como efeito a ampliação de referências : a apropriação de conhecimentos através do texto e a possibilidade de atribuição de sentidos ao que se lê e à própria realidade. Um trabalho de leiturização com esse enfoque oportuniza à criança a apropriação daquilo que Elkonin (1987) denomina de "mundo dos objetos" — os construtos históricos da humanidade — e de "mundo das pessoas" — as formas de relacionamento, os valores e emoções plenamente humanos —, como foi discutido no Capítulo 1 desta dissertação. O professor, nesse sentido, não separa, mas une em um trabalho sistemático, a formação da cognição e da personalidade da criança, atuando em prol do seu desenvolvimento onilateral.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

9,1% dos sujeitos consideram a leitura fundamental para o desenvolvimento da moralidade da criança. É o que atesta a fala da professora:

- "Se ela estiver lendo, por exemplo, um texto que tem alguma coisa a ver com a vida dela, com uma vivência dela e ela pode discernir o que ela pode ou não fazer."

De acordo com o referencial teórico que embasa este trabalho, a leitura influencia a formação das mais diferentes capacidades humanas a ela relacionadas, tendo em vista sua interfuncionalidade (Vigotski, 1996a, 1998). Daí a consideração de que, ao ler, a criança se apropria de saberes e de valores que passam a constituir a sua personalidade, propiciando também, desse modo, seu desenvolvimento moral.

A partir do depoimento acima, que demonstra uma concepção vigente entre os professores de acordo com Cademartori (1994), Zilberman (1983, 1987) e Perrotti (1986, 1992), pode-se inferir a preocupação docente com a seleção de textos que incidam diretamente sobre a formação de comportamentos. A leitura, por suas amplas possibilidades de interferir positivamente no desenvolvimento das capacidades da criança, não pode ficar restrita aos ensinamentos morais. Além disso, é importante salientar que é desnecessário que o professor torne evidente, para a criança, todas as interpretações possíveis de um texto que aborde valores morais, tendo em vista a importância dos sentidos pessoais que cada indivíduo atribui àquilo que lê. É fundamental que esses textos sejam comentados sim, mas que o professor não imponha uma única leitura, possibilitando o trabalho cooperativo de discussão, que amplia as interpretações pessoais e, assim, oportuniza uma apropriação mais significativa dos valores humanos.

unesp

Em síntese:

Pode-se considerar que **63,6%** dos sujeitos da pesquisa atribuem à leitura um caráter utilitário, pragmático, voltado para o atendimento de objetivos não circunscritos ao texto (Perrotti, 1986) e não à formação das capacidades necessárias para que cada aluno torne-se efetivamente um leitor, capaz de utilizar-se da linguagem escrita como forma de interação entre pessoas na condição de autor e leitor, conforme os pressupostos defendidos por Jolibert (1994a) e destacados no Capítulo 2 deste trabalho.

É grande o percentual de docentes da amostra que desconsidera a leitura como forma de ampliação de referências, tal como postulam Cademartori (1994) e Perrotti (1990). É fundamental ressaltar, entretanto, de acordo com o referencial que vem sendo utilizado neste trabalho, que a leitura não pode ser considerada apenas uma técnica necessária para que se tome contato com os conhecimentos ou uma metodologia de abordagem destes conhecimentos. Deve constituir-se antes em atividade com motivação, com importância próprias para depois, quando efetivamente dominada, tornar-se ação no interior de outras atividades (Leontiev,1998). A leitura, de acordo com Vigotski (1991,1995) é uma capacidade complexa, cuja formação deveria ser, em si mesma, um dos maiores objetivos a serem perseguidos pela escola.

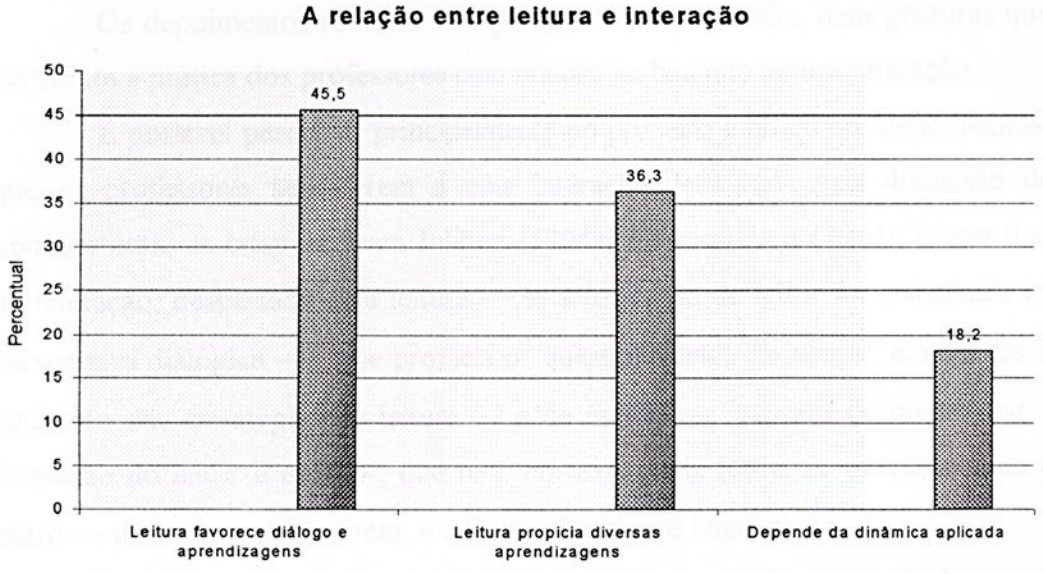
De acordo com Vigotski (1996a), a internalização das capacidades especificamente humanas — que resulta no desenvolvimento das funções psíquicas superiores — implica que a criança se aproprie dos signos da cultura e da forma social como são usados. Para isso, ela necessita da presença do outro — professor, pais, outras crianças — que, interagindo com ela, exerça o papel de elo mediador entre criança e objeto de conhecimento. É importante, pois, que exista uma atividade conjunta, interativa, social para que a internalização daquilo que é vivenciado externamente se consolide. Daí a consideração de que a leiturização depende desse *fazer com*, depende da interação com o outro e da possibilidade de relação interativo-dialógica entre o indivíduo leitor e o autor do texto, por

unesp

intermédio da linguagem escrita, dominada pela criança, através de um trabalho pedagógico sistemático.

Com o intuito de verificar a compreensão dos professores acerca da relação entre leitura e interação em sala de aula, apresenta-se, a seguir, o gráfico 5.

Gráfico 5



Segundo **45,5%** dos sujeitos, a leitura favorece a interação, em sala de aula, por meio do diálogo entre as crianças e, com isso, a aprendizagem. Segundo os professores:

- "Porque a maneira como o professor encaminha essa leitura, ele pode ampliar os diversos campos e inteirar as crianças para esses campos, chamando essas crianças (...) para elas darem a opinião, o que elas conhecem e daí você pode aprofundar muito mais nessa leitura e não só ficando na leitura."
- "Porque a criança, ela tem esse contato com os outros alunos, com outros amigos, fazendo uma leitura oral. Ela pode discutir depois com esse amigo, na hora de fazer uma produção de texto, uma interpretação de texto, ela vai ter já um conhecimento melhor e também a amizade vai fazer com que ela se desenvolva para a leitura."

- "O trabalho com leitura favorece bastante. Porque você pega as crianças que têm mais dificuldade com leitura e pede para elas lerem. Os próprios companheiros vão ajudando a hora que elas têm dificuldade na leitura. E com isso elas vão perdendo o medo de ler."
- "O trabalho com a leitura favorece muito a interação. Porque as crianças dão opiniões, as crianças lêem, um tem oportunidade de ouvir a opinião do outro, de debater essa opinião, então eu acho que favorece muito."

Os depoimentos revelam dois pontos de vista e, assim, duas posturas que permeiam a prática dos professores com relação ao binômio leitura-interação.

É possível perceber, principalmente no primeiro e no quarto depoimentos, que os professores se referem a uma interação deflagrada pela discussão de opiniões entre as crianças. Para Jolibert (1994a) e Foucambert (1994), é esse tipo de interação, despertada pela leitura — se a formação do leitor for trabalhada na perspectiva dialógica —, que propicia o "questionamento de textos" e, com ele, a aquisição das estratégias de leitura — e de escrita — capazes de possibilitar a formação do leitor e escritor, que tem, no texto, uma forma de interação com o outro — uma interação indireta, mediada pelos signos lingüísticos.

Já o segundo e o terceiro depoimentos, apesar de fazerem referências ao relacionamento pessoal entre os alunos — que reporta à interação por meio do diálogo —, revelam também a preocupação com a leitura oralizada. Ora, a leitura oralizada por uns e ouvida por outros não garante, em si, uma interação efetiva, considerando que não oportuniza a atividade conjunta e significativa.

Se a oralização do texto tem por objetivo a verificação do como a criança lê em voz alta e a correção dos possíveis erros — como pode se inferir do terceiro depoimento —, ela não colabora nem para a interação dos alunos entre si, nem para a interação autor-leitor, que se dá por intermédio da compreensão do texto. É importante lembrar que, segundo Vigotski (1995) e Foucambert (1994), a compreensão do texto — que constitui a leitura em si mesma — é prejudicada pela oralização, tendo em vista que a linguagem escrita é considerada pelos autores como uma linguagem para os olhos. A preocupação com a correção da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pronúncia toma o lugar da atenção aos significados e sentidos do texto. É por isso que, muitas vezes, ao lermos um texto para que alguém nos ouça, nós nos distraímos e pensamos em outros assuntos, apesar de continuarmos a oralização até o fim.

É fundamental, portanto, que os professores invistam na leitura silenciosa e na discussão daquilo que cada indivíduo compreendeu. Essa atividade oportuniza a ampliação das interpretações pessoais e um relacionamento significativo entre o grupo.

Com relação à necessidade de a criança ler bem em voz alta, de pronunciar corretamente as palavras e dar entonação ao texto, é importante que o professor reflita sobre formas que motivem o aluno, para que a leitura para o grupo constitua também uma atividade. Ler um texto produzido por si mesmo para a apreciação e discussão coletiva, por exemplo, é uma forma de trabalhar a oralização de forma significativa. Ler o trecho que mais gostou no texto é uma outra opção. A imitação, pela criança, da forma pela qual o professor lê para ela também pode ser considerada importante para a formação da capacidade de leitura oralizada pelos alunos.

O que se critica, neste trabalho, é a postura recorrente de se transformar as aulas de leitura em momentos de simples oralização, em detrimento da compreensão, do diálogo, da atribuição de sentidos, da criatividade, propiciadas pela leiturização. Estas são as principais capacidades, relacionadas à leitura, a serem trabalhadas pela escola.

> Para **36,3%** dos sujeitos, a leitura propicia diversas aprendizagens pelos alunos. Este grupo se deteve nas contribuições da leitura para a aquisição de conhecimentos, não se reportando à questão da interação em suas respostas. Assim dizem os entrevistados:

- "Porque através da leitura, há compreensão, eles começam a compreender melhor... aquela criança que é inibida, você começa a mandar ler, a participar mais (...) a inibição vai passando aos poucos."

- "O trabalho com a leitura é que faz a criança desenvolver em todos os pontos, em produção de texto, interpretação, resolução de atividades, tudo isso."
- "Porque com a literatura você vai assim vendo outras áreas, levando a criança a pensar, ajuda na produção de texto porque ele tem outra visão."
- "É através da leitura que ele vai aprender ortografia, vai aprender interpretar. É lendo bastante, trabalhando com diversos tipos de textos, como a gente trabalha, com textos de todos os tipos para a criança aprender a interpretar e também, lendo ela aprende a escrever."

Através destes depoimentos, pode-se inferir a não compreensão da relação entre leitura e interação, o que pode justificar a não referência a essa questão pelos professores deste grupo. As falas dos professores revelam a sobreposição dos conteúdos de ensino à leiturização, corroborando mais uma vez as postulações feitas por Zilberman (1983, 1984) e Cademartori (1994) — e discutidas no Capítulo 2 deste trabalho — acerca da despreocupação da escola em investir em um trabalho pedagógico capaz de conduzir à formação do leitor.

> Para **18,2%** dos sujeitos, a leitura pode favorecer a interação em sala de aula desde que a dinâmica proposta pelo professor — tipos de atividades — tenha em vista um trabalho que envolva o grupo de crianças em debates e trabalhos conjuntos.

- "Pode favorecer sim, se o professor souber trabalhar. Porque se de repente o professor largar o livro na mão da criança sem ter idealizado ou ter pesquisado primeiro sobre a leitura, sobre o trabalho, então não tem como favorecer. Mas, inteirando, todos os alunos participando, havendo uma leitura dinâmica, eu acho que vai ficar bem melhor o trabalho feito em sala de aula."
- "Se for uma leitura individual não favorece interação nenhuma. Agora quando há um trabalho em cima de um único livro, onde você pode discutir um capítulo e outro, ou o que virá no próximo capítulo, então aí nesse momento eu acho que existe interação. Mas se for um trabalho de livros diferenciados e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

que não tiver nenhum outro momento onde cada um possa contar o seu livro, não há interação."

É importante ressaltar que da programação de atividades pelo professor, seja com relação à leitura ou não, depende a possibilidade de uma maior ou menor interação, como atestam os depoimentos das professoras. Cabe refletir, no entanto, também sobre a interação de caráter indireto que se estabelece entre autor e leitor, por intermédio do texto, que foi desconsiderada por **100%** dos entrevistados. Além disso, vale salientar que a leitura significativa de um texto é capaz de deflagrar discussões entre as crianças, mesmo sem a intervenção direta do professor. Assim, um ambiente escolar permeado pela interação entre os alunos e entre alunos e professores oportuniza a formação do hábito do diálogo e a necessidade do trabalho conjunto a partir da proposição das atividades. A leitura, sobretudo, por se tratar de uma forma de refletir sobre a realidade, desde que considerada numa perspectiva dialógica, desperta entre as crianças, ainda que não sistematicamente como quando trabalhada com a intervenção docente, a interação.

Em síntese:

É possível perceber que **63,7%** dos sujeitos concordaram que, de certa forma, o trabalho com a leitura favorece a interação em sala de aula. Foi observado, entretanto, que mais uma vez, para alguns sujeitos, o conceito de interação assumiu um significado não correspondente ao proposto na teoria da Escola de Vigotski, estando restrito à questão da troca de informações.

Daí a importância de ressaltar que o trabalho interativo colocado pela questão pressupõe, para além da troca de informações, do falar sobre, uma atividade constante do grupo, um envolvimento que supere os momentos isolados e se aproxime da necessidade de realizar atividades em conjunto. Nas falas dos professores encontra-se o termo interação correspondendo aos momentos em que se fazem questionamentos sobre o texto, respondidos geralmente por alguns alunos. Um trabalho interativo a partir da leitura, que realmente busque a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ampliação de referências para a criança e uma complexificação de suas formas de compreensão do texto como forma de comunicação exige, no caso da opção pelo trabalho em grupos, uma postura pedagógica que prime pela atividade coletiva, como é o caso dos projetos de trabalho propostos por Jolibert (1994a, 1994b) e Hernandez (1998) — uma atividade que não possa existir se não for realizada em grupo, pelo grupo, o que supera a visão tradicional desta modalidade de trabalho, para a qual é possível trabalhar individualmente ainda que os alunos estejam reunidos em equipes.

Leitura e interação é uma equação indissolúvel, tendo em vista que, como foi tratado no Capítulo 2 deste trabalho, a partir dos conceitos trabalhados por Bakhtin (1995), Smolka (1989, 1993) e Geraldi (1984, 1993), cada texto constitui-se elo mediador entre o pensamento do autor, suas intenções, suas perspectivas e objetivos e o pensamento do leitor, com todas as suas particularidades. Constitui, desse modo, por si só, instrumento de interação autor/leitor.

O trabalho com o texto é uma forma, pois, de agir intencionalmente sobre o desenvolvimento das capacidades da criança, que vai se apropriando de novas idéias, reformulando conceitos, construindo competências que a tornam progressivamente um leitor autônomo (Jolibert, 1994a), tanto através dos projetos de trabalho coletivo, que propiciam o enriquecimento das estratégias de leitura através do contato com o outro, quanto através de um trabalho que forme na criança a concepção de que o texto é um instrumento de mediação entre indivíduos e que o domínio da linguagem escrita possibilita a relação dialógica entre autor e leitor.

É fundamental ressaltar ainda que, de acordo com Jolibert (1994a) e Foucambert (1994), as discussões grupais são uma forma importante de trabalhar efetivamente sobre a formação das competências de leitor, tendo em vista que o compartilhar de idéias e opiniões tem um caráter também mediador da formação das próprias opiniões.

Segundo Jolibert (1994a) e Foucambert (1994), para que a criança se torne efetivamente leitora, não se faz necessário que o professor se volte para a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

confecção ou adoção de materiais especificamente produzidos para ensinar a ler. A sociedade produz textos apropriados para atender as suas diversas necessidades e a criança, estando na escola para apropriar-se dos saberes importantes para a vida nessa sociedade, deve aprender a ler a partir de textos de uso efetivo. A formação do leitor implica, pois, que cada indivíduo seja capaz de utilizar os textos de uso corrente e, para isso, a criança deve, desde o princípio, utilizá-los em suas atividades.

Para conhecer as concepções dos professores entrevistados acerca dos materiais mais adequados para o trabalho com a leitura, os dados ilustrados pelo gráfico 6 são representativos.

Gráfico 6



O gráfico revela que:

91% dos sujeitos consideram importante que se trabalhe a leitura através de textos diversificados. As justificativas para tal opção podem ser categorizadas da seguinte maneira:

- É importante que se diversifique os textos para que as crianças aprendam seu uso social — **27,3%**:

- "Eu gosto de trabalhar com vários tipos de material a leitura. Tantos como folheto de propaganda, gibi, livrinhos de história. Porque a criança fica conhecendo vários tipos de leitura (...) e com isso ela percebe que tudo que ela vê, visualiza é um tipo de leitura."

O depoimento acima faz referência à concepção, defendida neste trabalho, acerca dos materiais adequados para o processo de ensino-aprendizagem da leitura. A criança realmente aprende que existem variadas modalidades de leitura, com funções sociais específicas, à medida que tem à disposição, para a sua atividade, a maior diversidade possível de textos.

Cabe ressaltar, como já foi discutido anteriormente, que a presença dos textos junto à criança não garante a leiturização. Para que a criança se aproprie da capacidade de leitura, ela precisa da mediação intencional do adulto, que organiza atividades significativas, meios e materiais para que ela possa dominar os signos lingüísticos e internalizar efetivamente as suas vivências com os textos.

- Os textos diversificados oportunizam a referência à realidade das crianças — **18,2%**:

- "O material é bom que seja diversificado. Livros, jornais, revistas, INTERNET. Porque variando a criança não cansa e pegar o que está mais de acordo com a realidade dela, que aí ela aprende sem perceber que está trabalhando."
- "E acho assim que é sempre importante você diversificar a leitura. Aulas com texto poético, com música, com fábulas, que eles adoram."

unesp

As falas dos professores, ainda que defendendo o uso de textos diversificados, têm como justificativa o gosto das crianças e um contato que propicie a "aprendizagem sem trabalho" ou ainda um "trabalho camuflado".

A concepção de que a criança não é capaz de envolver-se quando percebe que está trabalhando reflete uma visão da infância como um período improdutivo, caracterizado pela inocência e pela incapacidade de compreensão e envolvimento com objetivos. A postura pedagógica baseada nesta perspectiva geralmente centraliza todo o poder de decisão nas mãos do professor, que não oportuniza aos alunos a participação necessária para a formação de sua autonomia de trabalho. Neste sentido, a criança nunca está em atividade, já que não conhece os objetivos de suas ações, dominados apenas pelo professor. Para que a criança aprenda, de acordo com Leontiev (1998), é necessário, pelo contrário, que esteja em atividade, tendo clareza dos objetivos daquilo que realiza. Somente desta maneira o aluno efetivamente se apropria dos conhecimentos e de seu uso na sociedade e não somente fazendo ações, cujos significados ele não conhece.

A criança precisa ter contato com a diversidade de textos justamente para que compreenda as funções de cada modalidade textual e perceba que seu trabalho é importante para que aprenda a utilizá-las. A realidade da criança, sob esse ponto de vista, não é algo imutável, trazido com ela para a escola, mas depende da interferência do professor para que se enriqueça, adquira novos sentidos, necessidades e interesses. É necessário, pois, que o professor compreenda que seu trabalho não pode se restringir aos interesses que a criança já tem e àquilo que ela já gosta. É sua função ampliar o universo infantil com novas necessidades e, para isso, é importante que a criança encontre motivos para tudo o que faz — conheça e, assim, se envolva com os objetivos de suas ações, percebendo a necessidade de seu trabalho para a sua aprendizagem que é, neste sentido, significativa.

- Os textos devem variar de acordo com os conteúdos trabalhados — **18,2%**:

- "Gosto muito de pedir recortes de jornais, manchetes, que eles tragam livros. Se eu estou trabalhando um assunto de História, peço para eles pesquisarem sobre o assunto em sala de aula. Eles trazem o material, lêem, nós comentamos."

Este depoimento mais uma vez se reporta à questão da assimilação dos conteúdos escolares através dos textos, em detrimento da formação da capacidade de leitura. O uso de textos diversificados em sala de aula não tem, para o entrevistado, um objetivo relacionado à formação das competências necessárias ao leitor autônomo. Em lugar de estarem a serviço da leiturização, como postula Foucambert (1994), os textos são utilizados como instrumentos para outras aprendizagens.

É possível a uma criança não leiturizada — que não compreende o texto como forma de interação, como diálogo indireto a ser questionado, que não conhece estratégias de leitura (Jolibert, 1994a) — abstrair suficientemente o significado de um texto para relacioná-lo com conhecimentos adquiridos na escola?

Os textos podem e devem ser usados para ampliar a compreensão da realidade pela criança. Mas é fundamental que o trabalho de leiturização tenha lugar de destaque na prática pedagógica, tendo em vista que a capacidade de leitura ultrapassa em muito a capacidade de decifração e oralização do escrito — valorizada quando o professor considera a leitura como um ato mecânico necessário apenas para o contato da criança com os conhecimentos que integram os textos. Desse modo, pesquisar e trazer textos para a escola, como defende o entrevistado, torna-se uma ação vazia se o professor não investe em um trabalho de produção de sentidos para tais textos, em uma atividade de leitura efetiva dos mesmos, para, em um momento posterior, relacioná-los a outros conhecimentos.

- Os textos diversificados propiciam a aprendizagem da escrita — **18,2%**:

- "Desde cartaz, tudo. Livros, cartazes... pegar essas partes maiores dos livros assim, em jornais... Como é que chama? Manchetes. Eu acho que tudo. Todo o material que você puder trazer para a sala de aula, embalagens, tudo o que a criança, que tenha assim... No início, principalmente, eu trabalho com eles pequenininhos, no início assim essas letras grandes, que vêm na embalagem, tudo isso contribui para o desenvolvimento da criança, o material. Tudo, tudo o que você tiver em mãos, é... livros de história, é... o cartaz. Pode ver, minha sala é cheinha de cartazes, eu faço tudo, porque vai desenvolvendo. Eles vão lendo, vão visualizando, visualizam e aquela criança que tem dificuldade, só de ele ir olhando, hoje, olha amanhã, ela vai visualizando. E acabam lendo."

O depoimento acima, ao tratar da importância da diversidade de textos para a aprendizagem da escrita, se aproxima das postulações dos autores que embasam teoricamente este trabalho. É fundamental, entretanto, que se note, em uma análise mais aprofundada, que a concepção apresentada pela professora se afasta do mesmo referencial teórico à medida que se reporta à forma de contato da criança com os textos. Existe, na fala em análise, uma valorização da percepção, do contato visual com os textos como forma de promover a aprendizagem da escrita. É a atividade sobre os textos, no entanto, o que propicia a formação de competências para o uso compreensivo dos signos lingüísticos, que envolve tanto a leitura quanto a escrita. Fica evidente, de acordo com as postulações de Leontiev (1998), que a simples presença dos textos não garante a sua apropriação e a formação das estratégias necessárias para a compreensão, análise e produção de novos textos.

É essencial que os cartazes, as embalagens, os textos em geral, sejam explorados com a mediação do professor, o que ultrapassa a simples percepção visual, valorizada no depoimento. Para aprender e se desenvolver, a criança deve ser ativa e isso implica a organização de atividades nas quais cada aluno possa levantar hipóteses, questionar, discutir, produzir sentidos, concluir. A aprendizagem é um processo complexo, que depende do agir sobre os objetos,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

com a mediação do outro — do professor diretamente, das outras crianças e também dos materiais organizados intencionalmente para as atividades infantis.

- Os textos diversificados oportunizam o contato com valores e exemplos de vida importantes para a criança — **9,1%**:

- "A criança precisa saber que não existe só texto informativo, que tem literaturas de apoio maravilhosas, riquíssimas, que tratam desde temas como amizade, fraternidade, partilha, diversos temas que podem trazer a criança a pensar sobre suas atitudes, como se comportar, naquilo que ela pode melhorar. Ela pode vivenciar com a leitura os exemplos que ela tem em vida, as experiências dela."

Apresenta-se, neste depoimento, a valorização dos textos como forma de intervir no desenvolvimento dos comportamentos da criança. Mais uma vez a justificativa dada pela professora se afasta da importância, atribuída neste trabalho, ao uso de textos diversificados em sala de aula.

É fundamental ressaltar que os textos, sendo representativos da realidade humana, portam em si também valores morais. Mas, tendo em vista todo o seu potencial formativo, é extremamente empobrecedor restringir sua importância a esse aspecto particular. As justificativas simplistas, muitas vezes dadas pelos entrevistados, revelam a incompreensão da função dos textos para a formação da criança e geram práticas pautadas no senso comum, que não contribuem como poderiam para o desenvolvimento infantil.

9% dos sujeitos consideram importante que o material para o trabalho com a leitura seja escolhido pelas próprias crianças, o que favoreceria a aprendizagem por se tratar de um trabalho que lhes interessa. Segundo a professora entrevistada:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- "De repente ele deve ser escolhido pelo professor entre aspas. Porque o interessante seria que a criança pudesse escolher aquilo que ela gosta. Porque a partir do momento que a criança tem nas mãos aquilo que ela gosta de ler, aquilo que ela procurou para ler, ela vai se interessar muito mais. Então eu acredito que você deva trabalhar aquilo que é de interesse da criança e não aquilo que você quer trabalhar."

A questão do atendimento aos interesses da criança tem gerado, na prática pedagógica, uma série de equívocos, como revela a análise deste depoimento.

É sempre importante considerar os interesses dos alunos na programação das atividades escolares, tendo em vista que o professor lida com a formação da individualidade das crianças e que este processo implica, da parte delas, um caráter ativo (Duarte, 1993). Isso não implica, porém, que a criança deva tomar decisões que cabem ao professor. É função dele traçar objetivos, selecionar conteúdos e materiais, organizar espaço e tempo de maneira intencional, consolidando a **atividade docente** — o que significa que o professor deve ter consciência clara dos motivos que regem todas as suas ações. Portanto, para leiturizar a criança — cujos interesses dificilmente corresponderão diretamente aos objetivos do professor —, é importante que o docente selecione materiais e programe atividades capazes de criar nos alunos o interesse por todas as modalidades textuais. É o professor quem domina os saberes pedagógicos essenciais para uma prática que deflagre, na criança, o desenvolvimento.

A participação dos alunos, a oportunização do diálogo e a interação professor-aluno são necessárias para a formação da autonomia, que deve ser um dos objetivos da escola. Mas é essencial lembrar mais uma vez que a criança internaliza suas vivências sociais, o que implica, de forma inalienável, a mediação do adulto como aquele que incentiva a atividade sem esquecer de sua postura coerente de educador, que considera o aluno como ser ativo, mas não completamente responsável pelo seu aprendizado. Educar significa assumir a responsabilidade de proporcionar intencionalmente à criança as oportunidades ideais para se desenvolver — com momentos de intervenção direta do professor e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

com momentos de atividade autônoma da criança, cujos objetivos tenham sido previamente refletidos pelo docente. É essa a função atribuída pela Escola de Vigotski ao professor.

Em síntese:

De acordo com Jolibert (1994a) e Foucambert (1994), tornar-se leitor implica saber como estabelecer uma relação de compreensão com diversas modalidades de texto em seu uso social. Se este constitui o objetivo do professor, a diversificação dos textos deve corresponder às variadas formas de intervenção e mediação, próprias a cada modalidade textual. Não basta o contato com a diversidade, defendido por **91%** dos entrevistados. É necessário que além dele, também se trabalhe com cada texto de forma a compreendê-lo como portador de características diretamente relacionadas à intenção social que moveu a sua criação. Tal capacidade de compreensão é simultaneamente um motor para a formação da capacidade de escrita.

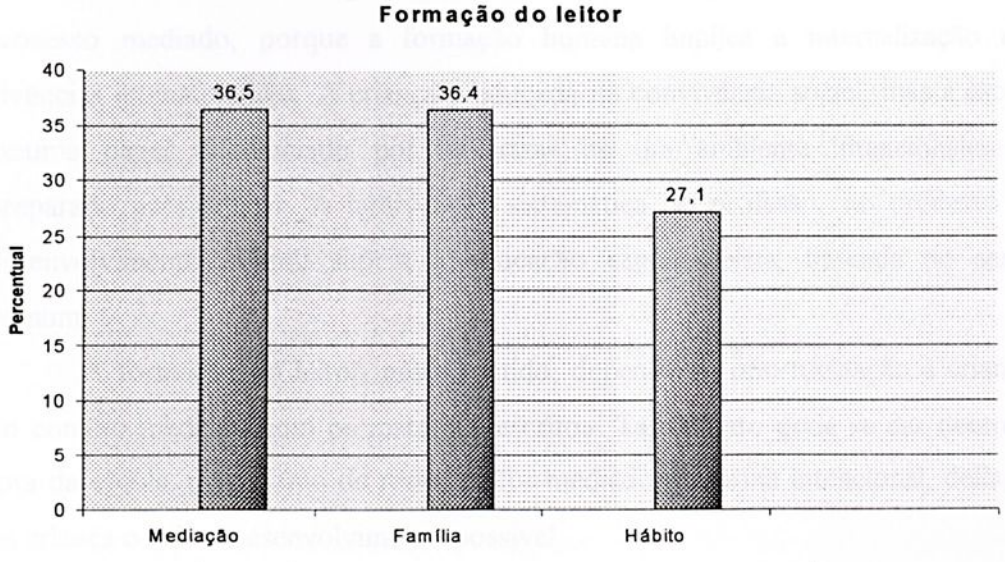
Assim, o trabalho sistematizado com textos diversificados de uso social consolida o processo de apropriação-objetivação descrito por Duarte (1993): a criança apropria-se dos textos conforme sua função na sociedade em que vive e torna-se capaz de objetivar-se por meio deles. A linguagem escrita passa a ser, para a criança, parte de sua individualidade.

É fundamental salientar, ainda, que é papel do professor fazer a seleção dos textos diversificados, trabalhando com a criança de forma a despertar seu interesse por todas as modalidades textuais. Um trabalho que mobilize a criança, que esteja pautado na clareza de objetivos, que possibilite a participação ativa e o estabelecimento de relações entre o texto e a realidade social supera o trabalho pautado apenas nos interesses que a criança já tem. É função da escola a criação de motivos que viabilizem a atividade infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Para que se consolide um trabalho de leiturização, é fundamental que os professores tenham clareza das formas e motivos pelos quais a criança torna-se leitora. O gráfico 7, a ser apresentado a seguir, representa os dados relativos à questão, feita aos professores, sobre o que torna possível a formação do leitor.

Gráfico 7



De acordo com os dados:

36,5% dos sujeitos referiram-se à mediação do professor como fundamental para a formação dos leitores. Segundo os professores:

- "A curiosidade em primeiro lugar. E a vontade também tem que ser um fator assim principal. Mas nem sempre a vontade torna uma criança leitora. Eu acho que, na visão de professora, da minha parte, eu tenho que trazer mais essa curiosidade à tona. Eu tenho que mostrar para eles que num livro, por exemplo, pode ter um tema super interessante. Eu posso fazer um suspense com essa criança sobre um tema e fazer com que essa criança, por exemplo, procure esse livro para ler, através da curiosidade."
- "A insistência do professor em apresentar livros diversificados, dar a oportunidade para a criança de escolher um livro que ela goste (...). Uma outra

coisa que eu acho importante nessa fase, para criar a vontade de ler, o gosto da leitura, é o professor ler para o aluno (...). Eu acho que é importante porque o professor dá aquela entonação, aquela expectativa, o próximo capítulo... e isso faz a criança gostar e querer ouvir. Porque se aquele momento foi agradável, ela vai querer procurar também livros para leitura."

De acordo com Vigotski (1995, 1999) todo processo educativo é um processo mediado, porque a formação humana implica a internalização das vivências intersubjetivas. A criança é educada na convivência social, mas a escola assume papel diferenciado por se tratar de um ambiente intencionalmente preparado para educar. A intervenção sistemática do professor no processo de desenvolvimento infantil supera a educação espontaneísta, baseada no senso comum.

A formação do leitor, neste sentido, depende da oportunização à criança, do contato mediado com os materiais escritos. Tal contato pode se dar dentro e fora da escola, mas, como de resto, se for mediado de forma intencional, deflagra na criança o maior desenvolvimento possível.

Os depoimentos acima apresentam essa forma de compreensão acerca da formação do leitor. O professor assume, nessa perspectiva, um papel fundamental para tornar a criança leitora. É ele, como revela o primeiro depoimento, quem desperta a curiosidade da criança. É ele quem domina formas de apresentação dos textos, que são capazes de criar no aluno o interesse e a necessidade de ler.

36,4% dos sujeitos referiram-se à família como principal responsável pela formação dos leitores. Assim dizem os entrevistados:

- "Primeiro, eu acho que tem que vir da família. Se os pais têm o hábito de ler, desde pequena essa criança percebendo, vendo isso, ela também vai sentir vontade de ler uma vez ou outra."
- "Não adianta só o professor ajudar e falar na classe. Se em casa não tiver o hábito também, não adianta."

unesp

- "Para uma criança tornar-se leitora, ela já vem de casa. Depende dos pais. Se a criança vê que os pais gostam de ler, percebe sempre alguém da família lendo, nem que seja um jornal, uma revista, ela começa também a ler."
- "Olha, primeiro eu acho que a criança leitora já vem da própria família. Eu acho que quando a família, ela vê o pai, a mãe que têm o hábito de ler, ela já é estimulada desde pequena. Agora, quando uma família não tem o hábito da leitura, então a criança vai ser estimulada na escola. Então você tem que estimular muito essa criança, desenvolver muito o hábito de leitura e é mais difícil a criança que não tem o hábito em casa de adquirir do que aquela que já tem. Então eu acho que já vem da própria família esse hábito."

O hábito de leitura em família é um fator relevante na formação do leitor, pois oportuniza à criança o contato com textos em seu uso social, além da própria atribuição de sentido à aprendizagem do ler.

Dizer, entretanto, que para tornar-se leitora a criança depende exclusivamente da família é desvalorizar o papel educativo da escola e do professor, que, por dominar os saberes relativos às regularidades do desenvolvimento psíquico humano, à importância da apropriação da capacidade de leitura e às formas metodológicas de ação no processo ensino-aprendizagem, ultrapassam — ou deveriam ultrapassar, se tais saberes fossem dominados pelos docentes — o nível de atuação alcançado pela família.

Cabe ressaltar, ainda, que nem todas as famílias têm como característica o hábito de leitura. Considerando os depoimentos que defendem a idéia de que a formação do leitor é de responsabilidade familiar, as crianças, cujos pais não têm acesso à escrita, nunca serão leitoras. É importante que os professores tenham clareza de seu papel na leiturização do aluno e que a escola se organize para esse trabalho, partindo do estabelecimento de objetivos de formação do leitor autônomo e buscando, para a consolidação destes objetivos, a organização de espaço, tempo e materiais adequados. Resta dizer que a tomada de consciência, pelos professores, dos saberes fundamentais para a sua prática, depende de que os cursos de formação profissional e de formação permanente se reestruturem,

unesp

trabalhando com os docentes a reflexão sobre a sua função específica e a ampliação de sua cultura geral, além, é evidente, dos conhecimentos psicopedagógicos essenciais para a prática escolar. Somente assim os professores poderão efetivamente assumir o seu papel de interventores especializados no desenvolvimento infantil.

27,1% dos sujeitos referiram-se ao próprio hábito de ler como modo de formar leitores. De acordo com os professores:

- "O hábito de leitura, criado desde o início. Desde pequenininho aprendendo a gostar de ler e entender o que lê."
- "O próprio hábito de ler sempre uma história que traz um motivo de incentivo."

Os depoimentos dos professores revelam a necessidade de que a leitura seja um hábito para que a criança possa tornar-se leitora. Será que na escola a leitura é um hábito? Os professores têm sido leitores para si mesmos e para seus alunos? A escola tem se organizado e tem dado a devida importância à leiturização? O objetivo da escola tem sido o de alfabetizar ou busca-se também leiturizar?

Essas são questões urgentes e refletir sobre elas é fundamental para que a escola assuma a responsabilidade social de formar leitores. É necessário que os professores se tornem leitores para poderem leiturizar — a criança aprende também ao imitar o adulto, como ressalta Vigotski (1995). A escola deve possuir uma biblioteca, textos diversificados, tempo reservado para a leiturização. É essencial que a leitura seja realmente uma atividade diária e significativa. Somente dessa forma pode-se falar de um hábito de leitura capaz de formar leitores.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em síntese:

É interessante notar que um alto percentual de sujeitos — **36,4%** — atribui a responsabilidade pelo hábito de leitura à família. Outros sujeitos — **27,1%** — entendem que a formação do leitor é fruto do hábito de ler: "O hábito de leitura [é] criado *desde pequenininho*."

Os alunos da instituição de origem destes sujeitos fazem parte de uma classe economicamente privilegiada. O que dizer, portanto, das crianças de classes menos favorecidas que não têm acesso a livros, jornais, revistas, enfim, à linguagem escrita em sua família? Estariam assim com um destino previamente determinado: não se tornarem leitoras.

A escola é a instituição que, por excelência, se volta para a transmissão-assimilação dos saberes da cultura e para a formação das competências necessárias para seu uso (Saviani, 1997a,1997b). É ela que conta com profissionais especializados na formação dos indivíduos, tendo por objetivo a educação sistematizada da qual faz parte a leitura.

É o professor quem tem a função de trabalhar a leiturização (Foucambert, 1994), tendo em vista as desigualdades sócio-culturais que marcam a sociedade brasileira. É ele quem deve dominar os saberes pedagógicos fundamentais para a criação de motivos, de necessidades, de hábitos relacionados à apropriação dos conteúdos histórico-culturalmente desenvolvidos, de forma intencional, atuando diretamente sobre as aprendizagens e sobre o desenvolvimento da criança (Davidov, 1995).

A escola não deve se desvencilhar de sua função específica. De acordo com Saviani (1997a), a educação é uma atividade caracterizada por uma desigualdade real no ponto de partida e por uma igualdade possível, a ser alcançada por intermédio do trabalho pedagógico, no ponto de chegada. É a instituição responsável por democratizar o saber e por instrumentalizar o aluno para a prática social.

Daí a necessidade de superar uma visão que responsabiliza a família pelo fracasso do aluno e imobiliza a escola frente ao trabalho que deve desenvolver. Se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

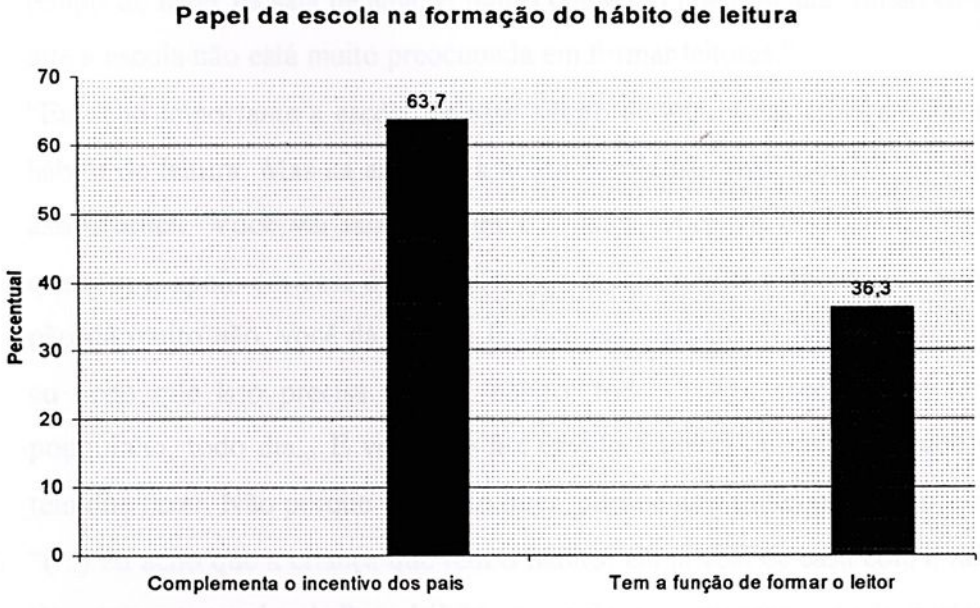
a criança não é leitora ao ingressar na escola, ser leitora é condição essencial para o término de sua escolarização. O que leva, pois, uma criança a tornar-se leitora é um trabalho pedagógico específico, que tenha por objetivo instrumentalizar o aluno para a leitura através da aquisição da linguagem escrita, da compreensão da sua função social, da elaboração de competências e estratégias — as chamadas ações de orientação (Venguer, 1986) — pela criança, da atividade significativa.

A questão a seguir tem por objetivo analisar que papel os sujeitos da pesquisa atribuem à escola na formação dos leitores.

A compreensão da função social da escola — a de promover o processo de apropriação dos bens da cultura humana e das capacidades relativas ao seu uso, que conduzem à possibilidade de objetivação (Duarte, 1993) — implica a clareza sobre a necessidade de seu trabalho para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, é fundamental que os educadores conheçam que papel a escola deve assumir na formação das diversas capacidades humanas, dentre elas, a de leitura. Somente dessa maneira serão capazes de conduzir o processo ensino-aprendizagem de maneira consciente e reflexiva. O gráfico 8, a ser apresentado a seguir, representa os dados referentes à seguinte questão, feita aos professores: Para você, qual o papel da escola na formação do hábito de leitura nas crianças?

unesp

Gráfico 8



Segundo os dados:

63,7% dos sujeitos consideram que a escola tem o papel de incentivar a formação do hábito de leitura, em complemento ao trabalho que os pais devem fazer para esta finalidade. Os professores afirmam que:

- "A escola puxa o aluno para isso. Ela favorece para que o aluno crie esse hábito. Mas só dentro da escola. Eles não têm nenhum incentivo fora da escola. Então isso fica difícil. Sabe? Porque se o professor, se a escola tem biblioteca, tem livros, oferece tudo isso para a criança, mas os pais não incentivam, então fica só restrito naquelas quatro horas (...). A escola favorece. Nós não temos o respaldo dos pais."
- "Quase nada. A escola, hoje em dia, eu acho que ela não dá prioridade para a literatura infantil. Nós não temos espaço devido a um planejamento muito fechado, a cumprir conteúdos que foram estabelecidos para aquela série e isso dificulta muito, inclusive o meu trabalho com literatura. E eu não tenho tempo de fazer as coisas que eu acho importantes, como parar um pouco para ler, fazer a comparação da leitura de um livro, de um texto. Estudo aquele texto, depois vou comparar aquilo que foi tirado de um livro, mostrar o livro, se

houver filme sobre aquela história, mostrar o filme... essas coisas não dá tempo de fazer na sala de aula. É muito conteúdo que dificulta. Então eu acho que a escola não está muito preocupada em formar leitores."

- "Eu acho importante a escola ter esse hábito de leitura nas crianças, formar o hábito de leitura. Mas na escola, na nossa escola não tem isso (...). Então fica assim difícil. Você vai falando com a criança, você vai ensinando. Aqueles que têm o apoio em casa é uma beleza, já os que não têm apoio você também não dá muito não, você dá pouco. E você não tem aquele hábito de todo dia, eu acho que isso precisa ser um hábito: todo dia, na escola, você ler um pouquinho, todo dia... E você não faz devido a tantas outras coisas que você tem que fazer. Não porque você não quer, porque não dá tempo. É por isso."
- "(...) eu acho que a criança que tem o hábito, ela já vem de casa com o hábito. Por mais que você trabalhe o hábito na escola, tem crianças que não gostam de ler. Então você faz, você estimula, estimula, que nem eu vou às vezes aí fora, ao ar livre, tudo. A minha turminha ainda gosta porque eles são menores, mas eu vejo crianças maiores que os pais brigam para ler. E por mais que o professor trabalhe e estimule, não é?"

De acordo com os depoimentos dos professores, é possível perceber que, na escola — nesse caso particular e, segundo os autores que embasam este trabalho (Cf. Cademartori, 1994; Foucambert, 1994; Zilberman, 1983, 1987), nas escolas em geral —, não existe uma valorização adequada das atividades de formação do leitor.

A relação entre o tempo de permanência do aluno na escola e os conteúdos de ensino selecionados para cada série tem resultado em um trabalho pedagógico que prima pela transmissão de informações variadas, em detrimento da formação efetiva das capacidades necessárias para a internalização de tais conteúdos e para a objetivação a partir dos mesmos. Evidencia-se, assim, a concepção de que a escola é o ambiente de inculcação de saberes que, infelizmente, acabam por ser esquecidos pelo desuso, no decorrer da vida do aluno.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

É fundamental que a escola reflita sobre seus objetivos. A formação de capacidades deve ser a meta principal. É claro que, para que tal formação ocorra, os conteúdos devem ser ensinados e aprendidos. Mas a seleção de conteúdos deve visar ao desenvolvimento amplo do aluno (Cf. Perrenoud, 1999) e não à mera assimilação de informações sem qualquer aplicabilidade.

Importa trabalhar sistematicamente para que a criança se torne, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, leitora e produtora de textos. Mas é fundamental que a leitura — que é foco principal de discussão neste trabalho — não se restrinja à capacidade de decodificar e oralizar o texto de forma conveniente. É necessário que a criança inicie a segunda etapa do Ensino Fundamental dominando estratégias de questionamento de textos, concebendo-os como forma de interação autor-leitor, reconhecendo a função social das diferentes modalidades textuais, como propõem Jolibert (1994a) e Foucambert (1994). E, para isso, a escola deve assumir a responsabilidade de leiturizar — sem atribuí-la à família, que, na maioria das vezes, não tem condições para tal —, organizando-se para esse trabalho.

É preciso que os professores contem com tempo, espaço e materiais — os textos de uso social e um referencial bibliográfico para embasar suas reflexões e sua prática — para o trabalho de leiturização. As atividades de leitura devem ser diárias e diversificadas, constituindo um hábito significativo para os alunos. Os estímulos à leitura devem aliar à fala docente uma atividade constante — com objetivos claros para professores e alunos —, capaz de envolver a criança na formação da sua própria capacidade de leitura.

36,3% dos sujeitos consideram que a escola deve assumir o papel principal na formação do hábito de leitura nas crianças. De acordo com os entrevistados:

- "Eu acho que o papel mais importante é o da escola porque nem toda criança tem em casa tempo para estar lendo, buscando, então a escola tem

um papel muito importante porque é a escola que vai fazer a criança formar esse hábito, geralmente. Tem exceções."

- "A escola deve incentivar bastante a leitura. Então como? Cobrando, insistindo, pedindo...."
- "Um papel super importante. Porque se a criança não tem incentivo em casa para a leitura, vai ser na sala de aula, com o professor, que ela vai começar a ter gosto pela leitura."
- "Eu acho que a escola tem um papel muito importante, mais importante até que os pais. A gente costuma atribuir o mau hábito de leitura às vezes aos pais que não querem comprar livros ou que não estimulam os filhos. Mas eu acho que a escola tem condições de fornecer livros para as crianças, independente se o pai ou a mãe compra ou não. E, mais do que a escola, eu acho que o papel do professor é muito importante. Se o professor gosta de ler histórias para os alunos, se ele gosta de contar história, o aluno tem interesse nisso."

Os depoimentos acima ilustram a clareza do papel da escola na formação do leitor. Para Vigotski e seus colaboradores, a assunção, pela escola, da função de agir intencionalmente sobre o processo de desenvolvimento infantil tem como resultado a apropriação efetiva dos saberes da cultura e das capacidades necessárias para o seu uso e, nesse processo, a formação intelectual e afetivo-emocional da criança, que vai, progressivamente, capacitando-se para o domínio da própria conduta através da tomada de consciência das próprias possibilidades.

No caso específico da leitura, o trabalho pedagógico intencional, valorizado pelos professores desse segundo grupo, tem como produto a formação, na criança, da compreensão das estratégias de leitura e da importância do ler para a aquisição de conhecimentos, para a formação de opiniões, para o enriquecimento do diálogo, para a formação da capacidade de escrita. O aluno, dominando a leitura, passa a utilizá-la de maneira autônoma, o que implica a internalização das atividades de leitura mediadas pelo professor e, assim, o desenvolvimento da consciência de suas possibilidades de leitor e produtor de

unesp

textos. A partir de então, está apto a selecionar textos conforme a necessidade de cada momento, realizando atividades com motivos plenamente conscientes, o que resulta também no envolvimento emocional com aquilo que realiza.

Em síntese:

Para a análise que vem sendo empreendida nesta pesquisa, é fundamental perceber que representações têm os sujeitos a respeito do papel da escola na formação dos leitores, de modo especial após a verificação de que a família vem sendo responsabilizada por tornar as crianças leitoras.

Torna-se possível verificar que esta questão sobre o papel da escola para a formação do hábito de leitura e a questão anterior, que procurava desvelar o que leva uma criança a tornar-se leitora, revelam um despreparo da escola para o trabalho com a leitura. A família é a principal responsabilizada pela existência de um alto percentual de não-leitores. A escola incentiva, mas não tem tempo de trabalhar efetivamente a leiturização (Foucambert, 1994). Afinal, este trabalho não faz parte dos conteúdos que a escola precisa trabalhar. Alfabetiza-se na escola. O uso desta alfabetização não é sua função. É fruto destas concepções também a função que se atribui à leitura na formação das crianças: para **54,5%** (ver Gráfico 4) dos sujeitos a leitura tem por objetivo promover a aprendizagem dos conteúdos escolares. Sempre os conteúdos, acima de qualquer capacidade em formação. Para que serve a escola?

Acima da formação do hábito de leitura, entendido como conjunto de comportamentos relacionados ao ato de ler, a preocupação fundamental da escola residiria na formação dos leitores, ou seja, de indivíduos capazes de utilizar a leitura como forma de interação real entre as pessoas (Geraldi, 1984). Um trabalho como este — a leiturização, segundo Foucambert (1994) — deveria ser o objetivo tanto da escola como de toda a sociedade. A leiturização como objetivo e, com ela, a capacitação para compreender os conteúdos que têm a leitura como base. Este seria o objetivo que, segundo os dados vêm demonstrando, foi substituído pela preocupação com a transmissão de conteúdos considerados mais

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

importantes que a própria formação da capacidade de compreensão (Cf. Zilberman,1983; Cademartori,1984).

É fundamental ainda acrescentar que a não-leitura também é atribuída às demais modalidades de produção cultural, mais uma vez afastando da escola a responsabilidade pelo fato de as crianças não se tornarem leitoras:

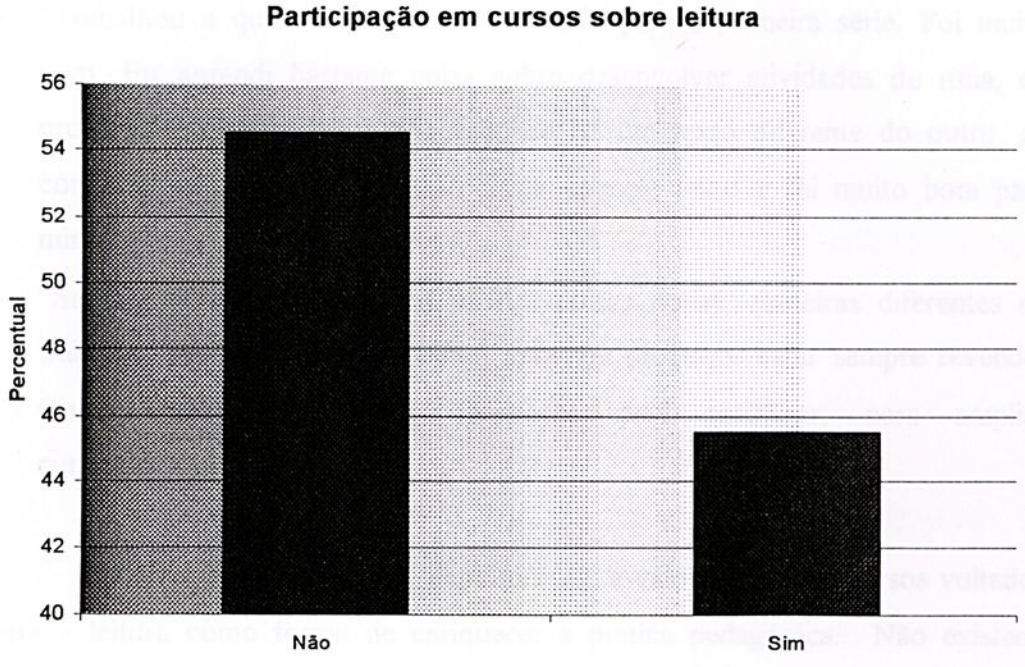
- "Chega em casa é outra coisa: é televisão, vídeo game, outras coisas mais...."
- "E hoje é meio difícil o pai que incentiva. A maioria trabalha, trabalha, trabalha, chega em casa e vai ver televisão. Vai ver televisão porque eu vejo meus alunos aqui. Muitas vezes eu converso com eles: "Vocês têm livrinho?" "Temos, tia.""Mas, o que vocês fazem?" "Ah, a gente fica vendo televisão com o papai e com a mamãe ou no computador." São coisas que estão estragando, não é verdade?"

O que fazer? Em casa não há o incentivo necessário, na escola não se encontra tempo...

Para o trabalho de leiturização, é necessário que os professores dominem saberes pedagógicos fundamentais acerca do processo de apropriação dos signos lingüísticos e de seu uso para a compreensão efetiva dos textos em sua função social. Neste sentido, os cursos de formação docente devem também voltar-se para o objetivo de formar professores leitores, capazes de utilizar estratégias de leitura e de organizar atividades pedagógicas apropriadas para a leiturização. O gráfico 9 representa os dados relativos à seguinte questão, feita aos professores: Em sua formação profissional, você participou de cursos especificamente voltados para o trabalho com a leitura? Qual a importância deste tipo de curso?

unesp

Gráfico 9



De acordo com os dados:

54,5% dos sujeitos nunca participaram de cursos especificamente voltados para a questão da leitura.

45,5% dos sujeitos já participaram desta modalidade de cursos.

Com relação à importância atribuída pelos professores aos cursos sobre leitura:

Para **72,8%** do total de sujeitos, a importância deste tipo de curso está relacionada à efetivação de um trabalho que desperte o interesse das crianças pelo livro — enfocando metodologias de abordagem — enquanto que **27,2%**, apesar de terem participado de cursos voltados para o tema da leitura, não responderam à questão que se referia à importância destes cursos. Segundo os entrevistados:

- "Foi importante porque nós aprendemos como trabalhar com a literatura infantil, de que forma escolher livros, de que forma despertar o interesse da leitura e também que não devemos trabalhar a gramática dentro da leitura."
- "Trabalhou a questão da poesia com crianças de primeira série. Foi muito bom. Eu aprendi bastante coisa sobre desenvolver atividades de rima, de produzir um texto da própria sala, de ler um texto diferente do outro, de comparar, de fazer a expressão física daquele texto e foi muito bom para mim."
- "Sempre é bom, sempre nos mostra coisas novas, maneiras diferentes de trabalhar um livro. É fundamental para um professor estar sempre revendo, tendo esses cursos para aprimorar, para melhorar, para ampliar conhecimentos."

Percebe-se, por meio dos depoimentos, a valorização dos cursos voltados para a leitura como forma de enriquecer a prática pedagógica. Não existem, entretanto, nas falas dos professores, referências à leituras e discussões embasadas teoricamente, capazes de subsidiar as reflexões e a ação docente — o que a tornaria uma atividade docente.

É fundamental salientar a importância e a necessidade de os professores participarem de cursos que contemplem teoria e prática, a fim de que desenvolvam a concepção de que o embasamento teórico é essencial para explicar e para conduzir de maneira consciente e reflexiva a prática docente. É somente através da formação dessa consciência reflexiva que o trabalho dos professores poderá se tornar atividade, o que implica a compreensão efetiva do processo de desenvolvimento infantil sobre o qual atuam e dos objetivos e formas de ação capazes de interferir em tal processo. Os cursos especificamente voltados para o trabalho com a leitura devem também, nesse sentido, conduzir à práxis pedagógica, a partir do suscitar de discussões teórico-práticas.

É, pois, de suma relevância compreender que o nível de formação do corpo docente e seu preparo para lidar com a questão da leitura são variáveis dependentes e que não se pode criticar o trabalho docente sem ter em vista a

unesp

qualidade da formação profissional pela qual passaram e a qualidade da formação em serviço da qual fazem parte. É necessário, portanto, que se verifique o baixo percentual de sujeitos que tiveram, em sua formação profissional e em serviço, cursos que tratassem do tema da leitura.

Segundo Perrotti (1990), as políticas de incentivo à criação do hábito de leitura não têm se voltado para a formação de professores-leitores, competentes para a formação de alunos leitores. Dão origem, pelo contrário, a uma postura de filantropismo ingênuo, que visa "enriquecer" a vida das crianças com a "outorgação" do livro infantil e, por outro lado, ao discurso da competência que, valorizando técnicas de planejamento e animação, sem uma efetiva mudança no uso do livro — como meio de interação real —, fica muito aquém da formação do leitor.

Que postura os cursos de formação de professores têm se empenhado em formar com relação à leitura?

De acordo com Perrotti (1990), é possível perceber que as principais preocupações giram em torno dos conhecimentos metodológicos, em detrimento dos conhecimentos psicopedagógicos das contribuições da leitura para o desenvolvimento da criança. O livro e a leitura são concebidos numa visão utilitária: meios para aprendizagens consideradas de cunho superior. Não existe uma prática de leitura que vise realmente a formação do leitor-sujeito de um processo comunicacional e interativo entre as instâncias discursivas autor-leitor — prática que é função de um trabalho pedagógico específico e que, portanto, não pode ser relegado à família; prática que exige trabalho intencional do profissional docente com objetivos que superem a relação utilitária com o saber, em direção à formação dos indivíduos. Para que tal prática se configure é imprescindível que a relação da criança com a leitura constitua-se uma atividade repleta de significado e sentido em si mesma, como postulam Leontiev (1998) e Vigotski (1995).

Tendo em vista a relação utilitária (Perrotti, 1986, 1990) que se estabelece na escola com as diversas modalidades de texto, é preciso refletir especificamente sobre o papel que se atribui à literatura infantil neste bojo. A questão da literatura infantil é o objeto privilegiado das próximas questões em análise.

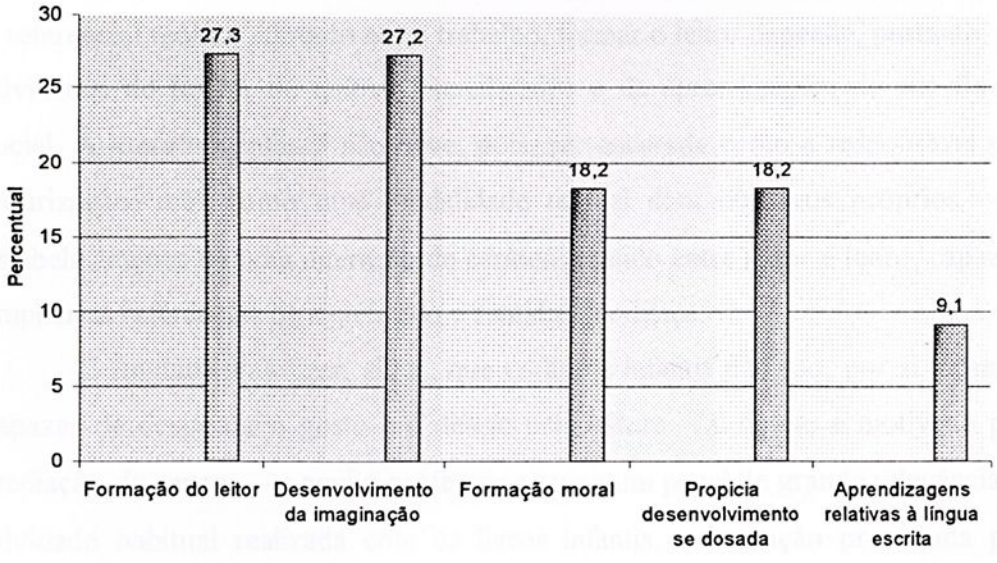
cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Para uma prática pedagógica capaz de atuar intencionalmente sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, é importante que o professor esteja consciente da função que cada forma de trabalho escolar assume para a formação da criança. Assim, é fundamental que o docente compreenda a forma pela qual cada atividade, a ser realizada pelos alunos, pode contribuir para o seu desenvolvimento amplo.

Neste sentido, a literatura infantil deve tornar-se um objeto específico de reflexão pelos professores. Para conhecer a concepção dos sujeitos da pesquisa acerca da função assumida pela literatura infantil para a formação da criança, apresenta-se, a seguir, o gráfico 10.

Gráfico 10

Função da literatura infantil para a formação da criança



Segundo os dados:

27,3% dos sujeitos consideram que a função da literatura infantil é a formação do leitor, tendo em vista o apelo ao gosto da criança feito por essa modalidade literária. Os professores entrevistados revelam que:

- "Está mais de acordo com o gosto da criança e com o mundo dela, pelo que ela conhece. Então fica mais fácil para ela entender."
- "São temas que realmente agradem essa criança e que estejam no nível dela. Não adianta eu passar para essa criança uma leitura que tenha uma abordagem, por exemplo, adulta. Essa criança não vai gostar nunca dessa leitura. Então eu acho que você sabendo escolher os temas dentro do nível que você está trabalhando, você já está assim com um grande passo para encaminhar essa criança a ser leitora."

É importante salientar que a formação do leitor depende do trabalho de leiturização que é feito a partir da aproximação entre a criança e as diversas modalidades textuais existentes na sociedade (Foucambert, 1994). Assim, nenhum texto de uso corrente na prática social tem a função específica de formar leitores, contrariando o que dizem os professores nos depoimentos acima. De acordo com o referencial teórico adotado neste trabalho, formar o leitor depende, portanto, das atividades de leitura de textos diversificados e da aprendizagem de sua função social. A literatura infantil não deve, pois, ser encarada como a responsável pela leiturização, mas como uma modalidade textual com objetivos próprios — o estabelecimento de uma interação de caráter artístico entre autor e leitor, capaz de ampliar as referências de significado e sentido da criança.

É fundamental dizer, ainda, que os livros infantis não são, por si mesmos, capazes de despertar o gosto e o desejo pela leitura. Tal desejo é motivado pela mediação do outro — e aqui o professor assume um papel de grande relevância. A atividade habitual realizada com os livros infantis, a interação propiciada pela leitura, a discussão, a exploração significativa desta modalidade literária possibilitam a formação, na criança, do interesse por esse tipo de leitura, contribuindo assim, em conjunto com o trabalho realizado com a diversidade de textos, para a formação do leitor.

27,2% dos sujeitos consideram que a literatura infantil tem por função o desenvolvimento da imaginação. De acordo com os professores:

unesp

- "É fundamental também porque a literatura infantil está ali naquele mundo de fantasia, de sonhos e é importante para ela se desenvolver."
- "Pra mim desperta bastante a criatividade, a imaginação. A criança, quando ela está lendo uma página de uma história, ela consegue transpor essa página dentro da cabecinha dela e imaginar como se fosse um quadro, uma pintura. Ela consegue ver, idealizar aquela cena na sua cabeça. E isso é bom, enriquece."
- "Ah, eu acho que a literatura infantil é muito importante porque é imaginação. Então eles gostam demais. (...) Eu acho que a literatura infantil tem um papel fundamental mesmo para a formação da criança, porque está lidando com a fase deles mesmo, da imaginação."

Este segundo grupo de depoimentos se reporta ao estímulo da imaginação como função da literatura infantil. A concepção revelada pelos professores se aproxima daquela discutida no Capítulo 2 deste trabalho, a partir das postulações de Vigotski (1987, 1991, 1995, 1999), Rodari (1982) e Held (1980).

Por se tratar de uma forma de produção artística destinada à criança, a literatura infantil é capaz de ampliar as referências do leitor, a sua compreensão da realidade, agindo conjuntamente sobre intelecto e emoção — significado e sentidos — através do apelo à imaginação. A riqueza de linguagem e a presença do fantástico atuam diretamente sobre o imaginário da criança, possibilitando, assim, o enriquecimento de outras funções psíquicas superiores relacionadas a ele: atenção, linguagem, memória, abstração e raciocínio voluntários (Vigotski, 1999). O livro infantil pode, pois, ser considerado como uma forma eficaz de atuar sobre o desenvolvimento da criança. É importante salientar, entretanto, que para que possa contribuir em todas as suas possibilidades para o desenvolvimento infantil, a literatura deve ser objeto de um trabalho intencional e sistematizado do professor — voltado para uma atividade de leitura, cujos objetivos residam no estabelecimento da relação dialógica autor-leitor através do texto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

18,2% dos sujeitos consideram que a função da literatura infantil é a formação moral da criança. De acordo com os entrevistados:

- "Eu acho que a literatura infantil, ela complementa todo um trabalho que você está desenvolvendo para a formação dessa criança."
- "A função da literatura infantil para a formação da criança é que com isso ela vai desenvolvendo a leitura, o raciocínio e também a formação moral da criança porque com a literatura infantil dá para você tirar muitas conclusões e passar para a criança...."

É importante perceber que, corroborando as postulações de Perrotti (1986) acerca da pedagogização da literatura infantil, representada por seu uso em favor da aprendizagem de conteúdos escolares e da doutrinação moral da criança, mais uma vez o livro assume, para os entrevistados, uma função utilitária.

O livro de literatura infantil, apesar de educativo por se tratar de uma forma de produção cultural que revela valores e saberes construídos culturalmente, a serem internalizados pela mediação da leitura, não se presta à inculcação de conhecimentos nem de comportamentos. Os textos literários, pelo contrário, são momentos de diálogo entre leituras de mundo — a do autor e a do leitor — e de criação livre de sentidos. Assim, ao tomar contato com a literatura infantil, a criança tem a liberdade de se enriquecer com a fala do autor e, sobretudo, de enriquecer o texto com suas vivências, emoções, valores. Não há, nessa modalidade textual, nenhuma obrigatoriedade quanto a uma interpretação única e nem quanto à transmissão de idéias fixas e prontas. O leitor é ativo no processo de apropriação da fala do autor e de objetivação a partir dela.

Neste sentido, considerar o livro para crianças como o responsável pela formação moral implica o empobrecimento da possibilidade de interação dialógica autor-leitor, que caracteriza a mais importante contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da criança.

unesp

18,2% dos sujeitos consideram que a literatura infantil propicia o desenvolvimento da criança desde que dosada, o que impediria que a criança confundisse fantasia e realidade, tornando-se despreparada para a vida. Os entrevistados dizem que:

- "Olha, a literatura infantil é importante. Mas acontece que tem muitos livrinhos, entre aspas, que as crianças nem deveriam pegar. Sabe? Porque é muita fantasia e tem criança que mergulha de uma tal forma dentro dessa fantasia que depois fica difícil ela encarar uma realidade. Então eu acho que deve ser dosado. Realidade, fantasia, conhecimento...."
- "(...) Eu acho que depende do tipo de livro, porque se você trabalhar com um livro só de fantasia, a criança não vive uma realidade. Eu acho que a criança tem que trabalhar de todas as etapas, assim. Todos os tipos de livros. Para ter noção porque, se não, fica uma criança até assim meio bobinha, só com aquela coisa de magia, magia...."

Os depoimentos dados por este grupo de entrevistados reportam à visão estritamente utilitária da realidade. Trata-se de uma concepção que, contrariando os postulados de Vigotski (1987, 1991, 1995, 1999), Rodari (1982) e Held (1980), considera a fantasia e a imaginação como características meramente infantis, que tendem a desaparecer com o decorrer do desenvolvimento. Além disso, tais funções são vistas como responsáveis pelo afastamento entre a criança e a realidade.

Como foi discutido no Capítulo 2 deste trabalho, tendo em vista a interfuncionalidade que caracteriza o cérebro humano, de acordo com Vigotski (1998), a imaginação é uma função essencial para o desenvolvimento amplo da criança. Compõe as funções psíquicas superiores, especificamente humanas, atuando em colaboração com intelecto, atenção, memória, linguagem, etc. É fundamental ressaltar, ainda, que, segundo os postulados vigotskianos, ao contrário da concepção corrente, a fantasia e a imaginação são pautadas nos elementos reais com os quais a criança toma contato e, por isso, constituem uma

unesp

forma de tomada de consciência, de reflexão sobre o mundo. Isso significa, enfim, que a imaginação permite uma reflexão consciente acerca do real, a busca voluntária pela explicação dos acontecimentos, a objetivação pela criança. E, para que se desenvolva como função psíquica superior, deve ser valorizada e trabalhada intencionalmente, com a mediação do professor. Dessa forma a criança torna-se consciente de sua capacidade de criar a partir dos elementos reais, dominando a imaginação e passando a utilizá-la voluntariamente. Vigotski (1987, 1999) também discute a importância das vivências imaginárias, da fantasia, para o desenvolvimento emocional infantil. Envolvendo-se com realidades fantásticas, a criança também toma consciência de sentimentos e emoções plenamente humanos, enriquecendo sua capacidade de atribuição de sentidos e sua personalidade.

Daí a conclusão de que preparar a criança para a vida, como se propõem os professores depoentes, envolve necessariamente trabalhar o imaginário infantil de forma a desenvolvê-lo no maior grau possível. E os livros infantis, por lidarem artisticamente com a imaginação, são materiais essenciais para o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças, colaborando efetivamente para o seu desenvolvimento integral, ao lado dos jogos, brincadeiras, música, pintura, desenho, montagens — vistos com preconceito pela escola utilitarista, apesar de seu valor educativo não pedagogizante. Uma reflexão ainda resta a fazer: o trabalho com as artes em geral — e com a literatura infantil de maneira mais específica — deve ser encarado como portador de valor em si mesmo e o professor não deve, neste sentido, restringi-lo à função de instrumento para outras aprendizagens, consideradas superiores. A apropriação das diferentes manifestações artísticas — por serem manifestações da criação humana — já é educativa, não necessitando estar vinculada à transmissão de conteúdos escolares que a descaracterizam, afastando-a de seu papel real na sociedade.

> **9,1%** dos sujeitos consideram que a literatura infantil tem por função contribuir para a aprendizagem sobre a escrita.

unesp

- "É importante, é fundamental porque é aí que você pode, que a criança pode desenvolver todo o raciocínio dela no sentido de entender o mundo da escrita, de ler e interpretar."

Como declara o docente em seu depoimento, o trabalho com a literatura infantil colabora também para a apropriação da linguagem escrita, por se tratar de uma das inúmeras modalidades textuais existentes. É fundamental, entretanto, ressaltar que o uso do livro para crianças, se restrito ao ensino da escrita, torna-se utilitário (Perrotti, 1986), deixando de contribuir para a formação da criança em todo o seu potencial. Cabe dizer que os professores podem e devem reservar à literatura infantil uma forma prazerosa de contato entre a criança e a escrita, a fim de que os alunos possam perceber que esta modalidade textual tem, na sociedade, a função de manifestar livremente diferentes leituras de mundo, não estando vinculada à transmissão de conhecimentos pragmáticos, diretamente aplicáveis à realidade vivenciada. A formação desta concepção constitui, em si, um objetivo relevante a ser perseguido pela escola. Neste sentido, cabe ao professor permitir e propiciar a apropriação da literatura como arte, como espaço lúdico, não afastando-a de seu papel em favor da transmissão de saberes alheios aos objetivos que caracterizam o livro infantil.

Em síntese:

Todo o trabalho do professor deve ser pautado por objetivos voltados para a formação da criança. Por isso é fundamental que exista, para o docente, uma clareza quanto às contribuições de seu trabalho para o processo de desenvolvimento infantil sobre o qual ele atua.

Neste sentido, a compreensão dos modos pelos quais cada forma de mediação pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento infantis é parte essencial do trabalho do professor. Daí a necessidade de conhecer a função da literatura infantil, suas especificidades de produção cultural e os usos que mais favorecem o processo de humanização da criança.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A análise dos dados permite constatar a inexistência de clareza, por parte dos professores quanto à real contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da criança. Encara-se a literatura no sentido utilitário (Perrotti, 1986), ora tendo seu uso voltado para o ensino de conteúdos escolares, ora voltado para a doutrinação moral. Note-se que, além disso, os depoimentos comprovam uma extrema preocupação com a questão do preparo da criança para a vida adulta, para a qual a fantasia perde todo o valor e o lúdico se torna prejudicial. É possível ainda perceber que mesmo não sendo declaradamente escolhida como meio para o ensino de conteúdos propriamente ditos, a literatura infantil aparece como um instrumento que, apelando para o gosto infantil, torna mais fácil o trabalho de transmissão de valores e saberes. De acordo com Zilberman:

> A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (Zilberman, 1983, p. 23)

É fundamental ressaltar que o pensar a questão da literatura infantil envolve, para além das condições e contradições que marcam o ato de sua criação — marcadamente utilitarista —, o modo de utilização do livro na escola. O utilitarismo, neste sentido, pode estar vinculado à produção literária para a criança sob dois aspectos: o livro infantil pode ser produzido com objetivos normatizadores ou, por outro lado, apesar de ser criado com intenção estética, ter seu uso pautado por objetivos pragmáticos — o ensino (Perrotti, 1986).

Tem-se, pois, que a literatura infantil, ainda que em sua produção tenha se pautado pelo caráter estético, artístico, ao ser transformada em material de trabalho da escola é vista sob o prisma utilitário, tornando-se meio para aprendizagens que não a consideram em sua especificidade de produção cultural

unesp

com objetivos próprios, não pedagogizantes apesar de educativos por sua essência. O que se postula para a literatura infantil, segundo Perrotti (1992), não é sua autonomia estética, tendo em vista que, sendo produzida para a criança em processo de formação, ela não pode abster-se de sua instrumentalidade. Ou seja, o adjetivo infantil tem um caráter diferenciador, comprometido com as exigências permanentes de formação, instrumental porque torna os valores e saberes com os quais a produção literária trabalha, uma forma de ampliação das referências da criança, mediada pela linguagem escrita. A literatura infantil age assim sobre a formação cognitiva e afetiva da criança — sobre a formação da personalidade (Held, 1980). Postula-se, pelo contrário, uma nova abordagem ética, um novo modo de integrar a criança ao mundo adulto (Perrotti, 1992), que permita sua participação na produção de sentidos para o livro, sua criatividade e a possibilidade de encontrar na leitura uma forma de prazer estético — uma ética que encare a criança como indivíduo completo e como sujeito de seu próprio processo de humanização (Duarte, 1993).

Neste sentido, a literatura infantil, considerada uma forma de produção cultural para a criança, deve ser encarada não como um meio de substituição do espaço de produção de cultura do qual a criança tem sido alienada em nossa sociedade, ficando relegada à posição de mera consumidora dos valores e saberes do mundo adulto (Perrotti, 1984, 1990). Deve, ao contrário, ser um elemento passível de recriação de sentidos pela criança, uma forma de alargamento do real e de suas interpretações. Para que seja efetivamente leitora, a criança precisa de espaço livre para a sua atividade — cedido tanto pelo autor no momento de produção da obra através da não imposição dos sentidos, da não normatização das interpretações; como pelo adulto (o professor), que precisa deixar à criança a oportunidade de atribuir ao texto sentidos seus, livres de doutrinação, de ser sujeito ativo de suas aprendizagens e, portanto, de seu desenvolvimento.

Os critérios pelos quais os professores selecionam os materiais para o trabalho pedagógico revelam, de forma geral, a concepção que têm acerca da criança — ser ativo ou passivo mediante as influências do adulto — e da função

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

da escola — espaço que se volta para a formação das diferentes capacidades humanas ou espaço reservado para a formação intelectual.

Para conhecer especificamente as concepções de criança e de escola que embasam a seleção de livros infantis, capazes de demonstrar a compreensão dos professores com relação à criança e à função do trabalho pedagógico escolar, foi feita aos docentes a seguinte questão: Que critérios você utiliza para a escolha dos livros de literatura infantil com que vai trabalhar? O gráfico 11 vem representar os dados referentes às respostas dadas pelos entrevistados a esta questão.

Gráfico 11



De acordo com os dados:

81,8% dos sujeitos escolhem os livros de acordo com o tema e sua relação com os conteúdos a serem ensinados na série. Segundo os professores:

- "Geralmente essas escolhas são feitas assim entre as professoras da série. Mas nós nos preocupamos em abordar temas assim que casem com os conteúdos que nós estamos trabalhando."

- "Primeiro eu procuro assim um livro que está relacionado com algum conteúdo meu. Para poder trabalhar as duas coisas juntas. E às vezes até alguma data comemorativa (...)."
- "A gente primeiro vê a parte da ortografia. Que dê para aproveitar bem a ortografia que a gente vai trabalhar (...). A ilustração também é interessante porque o trabalho com a primeira série tem que ser uma coisa assim bem colorida, bem chamativa, livrinhos que tenham atividades como aquele Chico Cochicho, Gino e Gina, Jericó e Jeremias têm bastante atividades."
- "(...) e a gente procura trazer livros de história que sejam paralelos ao nosso trabalho de ortografia. Que tragam assim algumas dificuldades que a gente esteja trabalhando. A gente não pensou muito assim no texto propriamente, está procurando mais a ortografia."

É interessante notar que os professores, apesar de atribuírem diferentes funções à literatura infantil — como pôde ser verificado no item discutido anteriormente, a partir dos dados representados pelo gráfico 10 — têm como principal critério de seleção de livros de literatura para crianças o ensino de conteúdos escolares. Demonstram, assim, uma postura bastante pragmática com relação à literatura infantil e, neste sentido, com relação à função da escola.

A transmissão de conteúdos — como se fosse possível a apropriação de saberes pelo simples contato com eles através dos livros, em detrimento de atividades específicas —, é tida como a função mais relevante do trabalho escolar e o livro de literatura assume a função de instrumento facilitador das aprendizagens.

A qualidade artística do texto dá lugar, segundo os entrevistados, às referências às datas comemorativas, à ortografia. Será que a criança se apropria efetivamente destes conhecimentos ao ler o livro? Será que a história em si não é capaz de lhe prender mais a atenção? Não seria mais educativo oportunizar à criança o prazer, a atribuição de sentidos, a possibilidade de diálogo com e a partir do texto em vez de reduzir a relação interativa e ampliadora de referências, propiciadas pela leitura, ao aprendizado de palavras e conceitos?

unesp

A criança, ao ler, também amplia seu vocabulário, também se capacita para a escrita, também enriquece seus conceitos. Mas a leitura faz ainda algo que supera em importância esses conhecimentos: enriquece a capacidade de reflexão sobre a realidade, possibilita o envolvimento emocional e, nesse processo, o desenvolvimento. É fundamental que, na escola, os professores optem pelo trabalho que mais contribui para a formação do aluno. É possível trabalhar os conteúdos através de atividades significativas que possibilitam a apropriação efetiva dos saberes, sem, para tanto, ser necessário utilizar o livro infantil como artifício. A literatura infantil pode ser usada na escola, educando em sua especificidade artística e colaborando de forma mais ampla para o desenvolvimento da criança.

18,2% dos sujeitos optam pelo trabalho com um determinado livro a partir da receptividade das crianças. De acordo com o entrevistado:

- "Se eu gostar do livro, achar que foi animada para mim aquela leitura; pelo que eu tenho de retorno deles diante de outros livros... então eu experimento aquele. Eu pego e leio alguns capítulos daquele livro para a turma que esteja comigo nesse ano. E dependendo de como for a receptividade daquele livro, eu adoto para o ano que vem."

O critério de seleção de livros infantis, adotado por este segundo grupo da amostra, revela uma nova concepção dos professores com relação à criança e ao papel da escola. O depoimento demonstra a preocupação da professora em selecionar livros que tenham boa receptividade pelos alunos, sem abrir mão de sua função de educadora no processo de escolha. É possível perceber, assim, que a opinião e o gosto da criança são considerados importantes em conjunto com outros fatores, de domínio próprio da função docente: o retorno de trabalhos realizados anteriormente — a consecução ou não dos objetivos propostos — e a qualidade do livro.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

É importante ressaltar que a adequada seleção de livros infantis passa necessariamente por esses fatores: o professor, que domina os objetivos pedagógicos e os conhecimentos acerca da qualidade do livro, faz a seleção, de acordo com o trabalho a ser realizado com os alunos, levando em consideração que a criança, como ser ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é capaz de opinar e de contribuir para a escolha. A união desses critérios demonstra a valorização da criança em seu potencial e uma visão da escola como espaço de interação possível e produtiva. O fundamental é que o professor tenha clareza de seu papel, não relegando à criança a função de escolher aleatoriamente, sem que domine os saberes necessários para tal, o livro que quer ler. É claro que o trabalho pedagógico com a literatura infantil deve contemplar momentos de opção individual da criança por um ou outro livro. Mas estes momentos também devem fazer parte do plano do professor e os livros para escolha livre pelos alunos devem ser selecionados a partir de critérios de qualidade — trabalho que integra a função docente.

Em síntese:

Os depoimentos dos professores com relação à seleção de livros para crianças, vêm confirmar a análise relativa à questão anterior. A literatura infantil assume, na escola, a função de facilitar o processo de ensino de temas diversos, de ortografia, de gramática. Tal estatuto é justificado pelo fato de as crianças estarem, através do livro, trabalhando ludicamente, em contato com a possibilidade de imaginação que caracteriza a infância, de acordo com a concepção percebida entre os sujeitos. Cabe questionar: o espaço lúdico é tão prescindível na vida da criança a ponto de precisar ser utilizado com objetivos de ensino? A imaginação é tão desnecessária a ponto de ser considerada um meio para outras aprendizagens, já que relegada ao desaparecimento com o passar dos anos? A ludicidade é uma característica da criança a ser superada com o desenvolvimento?

unesp

Segundo Perrotti (1984), a sociedade atual atribui o lúdico apenas aos "improdutivos", ou seja, aos idosos, aos portadores de deficiências e às crianças. O que se percebe, entretanto, através dos depoimentos dos entrevistados é que mesmo as crianças, no processo educativo, são forçadas a deixar de lado a imaginação, a fantasia, a criatividade, o lúdico enfim, em favor dos objetivos mais pragmáticos e utilitaristas da escola — o ensino dos conteúdos escolares, voltados para a preparação para a vida adulta capitalista, em que a produção de bens é o valor por excelência a ser perseguido.

É nesse sentido que a literatura infantil tem sido utilizada na escola. O lúdico é subordinado à produção dos saberes e perde assim sua caracterização. O livro encontra-se, então, relegado aos objetivos pedagogizantes, inclusive sob o ponto de vista das próprias crianças, que o encaram como um meio para aprenderem os conteúdos. É o que demonstram, por exemplo, os depoimentos dos alunos ao serem questionados sobre o motivo pelo qual suas professoras pedem para que leiam livros de literatura infantil:

- "Ah, para que você melhore, estude e fique melhor na leitura e preste atenção, porque um dia ela pode dar uma prova, você não leu o livro e não sabe nada sobre o livro." (9 anos)
- "Pra gente melhorar na leitura. Para a gente não ficar gago. Porque tem um menino meu amigo lá da classe, ele vai ler, ele lê gago e a professora "Você leu a história?" e ele admite "Não, eu não leio." Então por isso ele está gago. Aí a professora fala assim: "Precisa ler!" , para não ficar gago." (10 anos)

O que se postula para a escola é o uso da literatura infantil em sua especificidade, o que certamente contribui para aprendizagens as mais diversas. Este trabalho vem contrapor-se ao uso da literatura como mero instrumento da pedagogia, do ensino de conteúdos, defendendo sua condição de produção cultural com objetivos próprios, com valor educativo e instrumental que lhe é característico enquanto manifestação da cultura humana. E, para tanto, é fundamental que o professor seja um leitor e efetivo conhecedor da literatura

unesp

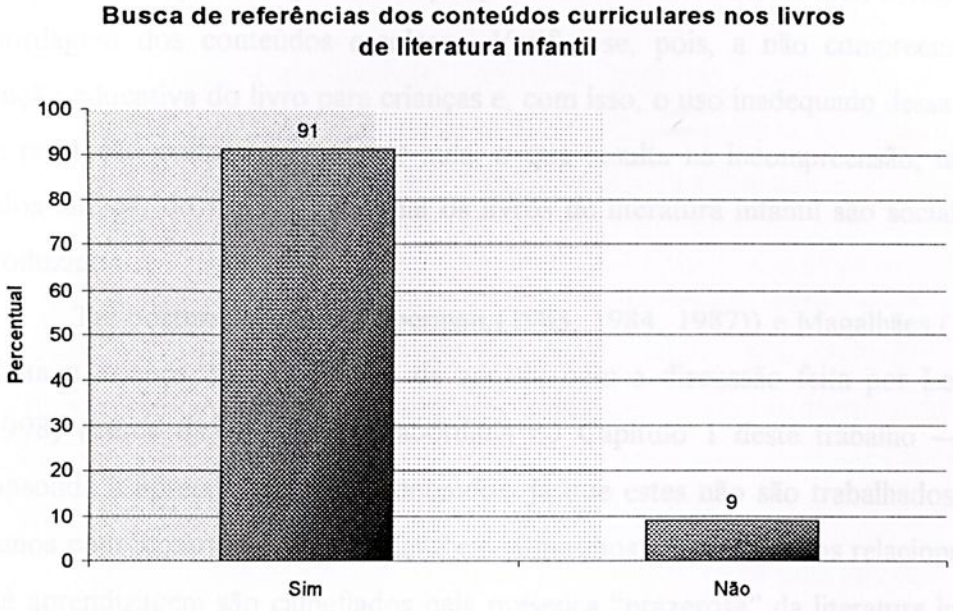
infantil, selecionando livros conforme seu valor artístico e compreendendo as formas pelas quais o livro para crianças pode contribuir para o desenvolvimento amplo dos alunos.

É necessário, como tem sido defendido ao longo deste trabalho, que os professores tenham clareza acerca dos motivos pelos quais realizam cada uma das atividades pedagógicas. A busca de referências aos conteúdos escolares nos livros infantis revela uma postura docente utilitária que, para ser mudada, precisa tornar-se consciente para o professor. Assim, postula-se nesta dissertação que a prática pedagógica sofre transformações efetivas somente à medida que o professor reflete sobre suas concepções, a partir da proposição de novas visões acerca de seu trabalho — aqui fica evidente o papel da teoria: enriquecer a reflexão que possibilita a transformação consciente da prática.

Na entrevista feita aos professores, a questão "Você costuma buscar nos livros de literatura infantil algumas referências aos conteúdos que você trabalha em sala de aula? Por quê?", cujas respostas são representadas a seguir, no gráfico 12, tem por objetivo analisar qual a compreensão dos entrevistados acerca do motivo de utilizarem a literatura infantil para o trabalho com os conteúdos de ensino.

unesp

Gráfico 12



Segundo os dados:

91% dos sujeitos optam por livros de literatura que façam referência aos conteúdos trabalhados. De acordo com os docentes:

- "Eu procuro sim porque a criança aprende através da literatura. Então depois nós fazemos debates em sala de aula, nós conversamos sobre o livro. E quando eu vou passar o conteúdo, então a criança já tem um conhecimento básico."
- "Eu costumo. Porque você relacionando os dois, a criança até às vezes aprende muito mais fácil aquilo que você precisa dar, o seu conteúdo. Então através do livro eles aprendem o que você está precisando. Aprendem mais fácil."
- "Eu costumo sim, porque é importantíssimo. Eu estou juntando o útil ao agradável."

Os depoimentos dados pelos professores vêm confirmar a supervalorização dos conteúdos de ensino, em detrimento do trabalho de

leiturização, de forma especial em se tratando da literatura infantil — compreendida pelos sujeitos da pesquisa como instrumento metodológico de abordagem dos conteúdos escolares. Verifica-se, pois, a não compreensão da função educativa do livro para crianças e, com isso, o uso inadequado dessa forma de produção cultural em sala de aula, o que resulta na incompreensão, também pelos alunos, do motivo pelo qual os livros de literatura infantil são socialmente produzidos.

Tal postura, segundo Zilberman (1983, 1984, 1987)) e Magalhães (1984), afasta a criança da literatura e, de acordo com a discussão feita por Leontiev (1998) acerca da atividade — abordada no Capítulo 1 deste trabalho —, não consolida a aprendizagem dos conteúdos, já que estes não são trabalhados pelos alunos com importância e motivação em si mesmos — os objetivos relacionados a sua aprendizagem são camuflados pela presença "prazerosa" da literatura infantil. Neste sentido, tanto a leitura quanto o trabalho dos conteúdos se tornam ações sem significado claro para a criança, o que as desmobiliza para a real aprendizagem, que gera o desenvolvimento.

9% dos sujeitos não buscam na literatura infantil uma referência aos conteúdos curriculares a serem trabalhados no decorrer do ano letivo. De acordo com a professora:

- "Não, porque eles me prendem. Se eu me prender aos conteúdos que eu vou ensinar (...) às vezes eu perco a beleza do que eu quero, do livro, que é simplesmente daquela leitura gostosa, fascinante, de criar aquela expectativa do próximo capítulo... Se vier junto com um conteúdo que eu esteja trabalhando, ótimo. Se não, eu não faço questão. Porque depois eu posso procurar textos menores, que não sejam livros e que falem sobre o assunto. Então eu não tenho essa preocupação."

O depoimento acima corresponde diretamente à concepção acerca da literatura infantil defendida neste trabalho. A qualidade literária, a beleza, o

unesp

lúdico, a arte, enfim, deve ter lugar no trabalho realizado pela escola. Afinal, o objetivo da educação escolar é a formação do indivíduo, a humanização. E a arte, trabalhada em sua especificidade, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da emoção, da criatividade e da reflexão sobre a realidade. Com todos esses atributos, por que restringir seu potencial à transmissão pura e simples de informações?

Neste trabalho, defende-se sim a apropriação, pelo aluno, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sob a forma escolarizada. Eles são essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, que se dá a partir da internalização dos saberes em si mesmos e de seu uso, vivenciados socialmente. O que está sendo criticado é o trabalho pedagógico que desconsidera a importância da atividade da criança — e de uma atividade que condiga com o uso social de cada elemento da cultura a ser apropriado. Neste sentido, a apropriação da literatura infantil só terá sentido se à criança for oportunizado um contato real com a arte que a constitui. O uso do livro de literatura com objetivos alheios à dialogicidade autor-leitor torna-o um instrumento estéril, incapaz de possibilitar o desenvolvimento humano amplo que lhe cabe como manifestação artística.

Em síntese:

Como se faz perceptível, a literatura infantil tem sido encarada pelos professores como uma espécie de metodologia de abordagem dos conteúdos curriculares, confirmando os postulados de autores como Perrotti (1986) e Zilberman (1983, 1984, 1987). Não se faz presente uma preocupação com a formação do leitor, conhecedor das diversas modalidades textuais, capaz de formar preferências e optar, apto para compreender a leitura como comunicação intersubjetiva, como diálogo autor-leitor.

Para além da análise dos dados da entrevista aos professores, as observações feitas nas salas de aula em que trabalham os entrevistados possibilitaram também perceber que o trabalho realizado a partir da leitura de

unesp

livros de literatura infantil privilegia os exercícios de gramática e ortografia e o uso do dicionário para a busca dos sinônimos das palavras desconhecidas, a partir da segunda série. Existe uma grande valorização das questões relacionadas à estrutura do livro, autor, personagens, local onde a história se passa. Os professores buscam discutir com os alunos a "mensagem do livro", geralmente utilizando exemplos dos acontecimentos da história e das atitudes tomadas pelas personagens para aplicá-los na vida prática, sempre reprovando os maus comportamentos — segundo uma das professoras, é importante "transpor essa história, essa mensagem para o dia-a-dia deles." Com relação a questões voltadas para a interpretação do texto, são em sua maioria relacionadas ao conteúdo da história, aparecendo geralmente uma ou duas questões de "opinião crítica", relacionadas ao que cada leitor achou do texto, da mensagem, da atitude de uma personagem ou do final da história. Não são feitas referências às ilustrações dos livros, relegadas à função decorativa, não consideradas como parte fundamental da produção de sentidos que se dá pelo livro como um todo, na circularidade instaurada entre a escrita e as imagens.

As crianças costumam também fazer desenhos sobre a história, nas primeiras séries e resumos nas terceiras e quartas séries. Alguns livros são ainda reproduzidos nos computadores e após a sua leitura, os alunos realizam atividades programadas em multimídia, com correção automática.

Valoriza-se, em todas as séries, a leitura em voz alta, a divisão do texto em partes a serem lidas individualmente pelas crianças à classe, o que, de acordo com Vigotski (1995) e Foucambert (1994) caracteriza uma leitura mais automatizada do que realmente compreensiva.

Algumas atividades são feitas em grupos, principalmente na quarta série em que alguns trabalhos de valorização da expressividade da criança são realizados. Nesta série alguns trabalhos interessantes a partir das leituras puderam ser observados: criação de novos textos e apresentação à turma com fantoches; esculturas em sabão, reescrita e apresentação de histórias a partir das personagens do livro, dramatização.

unesp

É importante ressaltar ainda que os livros de literatura trabalhados são previamente escolhidos pelo grupo de professores da série, variando entre quatro e seis livros ao ano. Nas salas de aula existem cestas com uma quantidade considerável de livros diferentes. Entretanto, sua utilização se limita aos momentos em que as atividades programadas pelo professor são terminadas e as crianças têm, então, tempo disponível. É o que confirmam os depoimentos dos alunos:

- "Lá os que ficam na cesta lá atrás normalmente ela fala assim: quando terminou de fazer um exercício, não tem nada para fazer, ela pede para pegar um lá atrás. Eu pego, mas normalmente eu não pego porque eu não fico assim muito distante dos outros, sabe? Todo mundo termina mais ou menos junto, então não tem tempo assim para ficar lendo." (10 anos)

Além das entrevistas de que foram sujeitos, os professores participaram também da leitura individual do livro de literatura infantil *O Bordado Encantado* (Perrotti, 1996), com uma posterior programação de atividades possíveis para o trabalho com suas classes a partir do livro, como foi esclarecido anteriormente.

Esse trabalho possibilitou, em conjunto com as observações realizadas nas salas de aula, compreender e analisar a postura dos professores diante do livro infantil. As atividades propostas e as justificativas de sua importância foram fundamentais para confirmar a hipótese de que a literatura para crianças tem sido utilizada em sala de aula como uma forma de motivação para comportamentos adequados, bem como para a introdução e aprendizagem de temas relacionados aos conteúdos de trabalho nas diversas séries.

É como se a literatura infantil se configurasse numa opção incondicional das crianças pelo divertimento, pelo prazer. É como se já tivesse se constituído num hábito que seria então utilizado pelos professores como ação para a consecução de objetivos constitutivos de outras atividades.

O que ocorre, entretanto, é que a literatura infantil e, com ela, toda a prática de leitura, muito antes de instaurar-se, de ser objeto de apropriação por

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

parte da criança, de constituir-se em atividade, já é colocada como meio para outras finalidades. É, pois, alijada de sua função específica — a de constituir-se em uma forma de comunicação entre sujeitos — para se tornar elo de ligação entre a criança e os saberes.

A literatura infantil pode sim estabelecer a mediação entre a criança e os conhecimentos, mas não pode, em sua condição de manifestação artística, reduzir-se a tal função. Não pode ser relegada à condição de forma de abordagem de conteúdos de ensino, perdendo assim a propriedade que a qualifica como arte.

A produção e os usos da literatura infantil como meio para doutrinação moral ou ensino de conteúdos escolares representa uma redução de suas possibilidades educativas, tendo em vista a supervalorização do aspecto cognitivo em detrimento da atribuição de sentidos, que toca a afetividade, a imaginação, a criatividade.

A escola não tem trabalhado em prol da leiturização (Foucambert,1994), da formação efetiva de leitores e escritores que façam uso da linguagem escrita para estabelecerem uma comunicação intersubjetiva. Pelo contrário, valoriza-se a decodificação, a leitura oralizada que, em si mesmas não garantem a compreensão do escrito: a leitura propriamente dita.

Os trabalhos apresentados pelas professoras a partir da leitura do livro *O Bordado Encantado* têm por característica principal o uso utilitário da literatura infantil (Perrotti, 1986). A preocupação com a questão da transmissão de valores e normas de conduta pode ser constatada através dos depoimentos dados pelos professores:

- "Pediria uma produção de texto sobre: 'Quando a sua mãe lhe pede alguma coisa que você não quer fazer, como você age'. Trocaria as produções entre as crianças. Depois da leitura, a opinião sobre como deveria ser o comportamento do amigo, o que ele (leitor) faria no lugar, etc."
- "Comentando as atitudes dos filhos podemos despertar atitudes positivas que devemos usar sempre em nossa vida."

unesp

- "Faz também com que as crianças pensem na forma de agir de cada um diante de certas situações."

É importante ressaltar, entretanto, que a preocupação com a moralização não consegue superar a preocupação com os conteúdos escolares. Verifica-se, nos depoimentos, a presença do uso do livro infantil para o trabalho com a gramática, a ortografia ou com temas das diferentes disciplinas do currículo:

- "A importância do trabalho é que estaria desenvolvendo em meus alunos a linguagem oral e escrita. O uso do dicionário para conhecerem os sinônimos de algumas palavras. Trabalharia a ortografia, a gramática, enfim, tudo através de um texto, onde aprenderiam com maior facilidade e prazer."
- "É um trabalho importante porque trabalha com a imaginação das crianças, desenvolve a linguagem oral e trabalha também com ortografia e gramática."
- "Com este trabalho estarei trabalhando: leitura, interpretação de texto, o uso do dicionário, estarei trabalhando também a parte da produção de texto, levando os alunos a perceberem que para uma boa produção sempre terão que seguir os passos: começo, meio e fim. Além de tudo isso, estarei desenvolvendo o hábito da leitura."
- "A importância é muito grande pois é através da leitura que a criança irá aprender a ortografia. Através do trabalho com livros de literatura podemos explorar muitas coisas, como citei anteriormente, e de uma forma agradável, o que é mais importante, pois tudo está dentro de um contexto. As coisas não ficam jogadas, tudo que é trabalhado tem um sentido, pois vem de uma história. **Com isto estamos criando o hábito da leitura para que, no futuro, a criança consiga interpretar o que lê**."
- "Não trabalharia a gramática com esse livro pois eu acho que perde-se o valor do prazer pela leitura. Posso trabalhar a gramática com outros textos, porém eu enfocaria a leitura, para uma entonação correta das frases e para um melhor entendimento do texto, no geral."
- "Interdisciplinarizar com Ciências e Estudos Sociais."

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Percebe-se, assim, nos depoimentos acima, que a leitura é considerada, por alguns docentes entrevistados, não como uma capacidade a ser formada pela mediação do professor, mas como uma habilidade simples, importante para as aprendizagens pragmáticas, valorizadas pela escola. A leiturização, que garante a compreensão do lido e o estabelecimento da relação dialógica autor-leitor, não é sequer referendada pelos professores e a literatura infantil é desconsiderada em sua especificidade artística para ser vista como objeto produzido exclusivamente para o trabalho escolar. Não se busca, assim, a formação do leitor autônomo.

Existem afirmações, entretanto, que depõem contra o uso indevido da literatura infantil, valorizando um trabalho mais voltado para a sensibilidade da criança, para um uso menos reducionista da literatura infantil na escola:

- "Acho que a leitura não pode ser apenas um ato mecânico. Uma história deve sempre receber um destaque importante na vida das crianças. A leitura pode nos trazer um universo rico, com abordagens de várias coisas ao mesmo tempo, mas, para isso, os alunos precisam receber essa orientação e tomar gosto por ela. Acho importante a criança dar opiniões a respeito de como trabalhar o texto também."

É importante salientar, no entanto, que a concepção revelada pelo depoimento acima, como foi possível verificar na discussão dos dados da entrevista aos professores, caracteriza uma postura pouco freqüente. As falas dos entrevistados remetem, em sua maioria, a uma visão da escola como espaço transmissor de conhecimentos prontos e úteis para o próprio trabalho escolar, o que não resulta na formação de indivíduos aptos a participar voluntária e conscientemente dos processos sociais que ultrapassam os muros da escola. Assim, um trabalho com a literatura infantil, sob tal perspectiva, torna-se meramente capaz de explorar palavras e conceitos presentes concretamente nos textos, sem possibilitar o estabelecimento de relações pelo aluno, nem a atribuição de sentidos, nem a formação do gosto pela leitura.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Cabe questionar: a criança, ao ler, não é capaz de estabelecer a relação entre sua conduta ou a conduta socialmente valorizada e as atitudes das personagens? E até que ponto isto se faz tão necessário?

No processo de atribuição de sentidos a partir da leitura, a criança leitora vai estabelecendo relações compreensivas com o texto, dialogando internamente com ele, se apropriando dos valores nele contidos de acordo com suas próprias motivações e vivências. Não se faz, pois, necessário que o adulto se interponha a este processo valorizando apenas os sentidos que ele como leitor atribui ao texto. É importante que a criança realize esta tarefa, que opte, que se identifique ou não com uma personagem, que se aproprie dos sentidos do outro.

Para tanto, a escola deve ter como função a leiturização, o processo de formação do leitor, o trabalho de aproximação entre a criança e o texto, a compreensão — a leitura, enfim.

E a literatura infantil surge, neste bojo, como uma modalidade textual específica, para a qual acima da obrigatoriedade cognitiva estão a expressividade, o lúdico, o contato com novas formas de interpretação do real, a imaginação. É fundamental que os professores compreendam que estas não são categorias inúteis ao desenvolvimento amplo da criança, que não é apenas cognitivo, mas interfuncional (Vigotski, 1996a). São, pelo contrário, elementos essenciais.

O ensino das regras básicas ortográfico-gramaticais essenciais à formação do escritor pode e deve ser feito a partir da análise e do trabalho com textos diversificados. Muitos autores têm se dedicado a esse tema, propondo trabalhos relevantes a partir de jornais, revistas, enfim, dos diferentes suportes de textos (Jolibert, 1994a). Não sendo objeto do presente trabalho e tendo em vista a necessidade de um espaço amplo para a discussão desse tema com o aprofundamento que merece, ele não será neste momento desenvolvido. O que se questiona, entretanto, é que existindo trabalhos específicos de formação de leitores e escritores a partir de tantas modalidades de texto existentes, por que não deixar à literatura infantil a posição específica de texto com qualidade artística, que possibilita a criatividade, o prazer?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Neste sentido, a função da escola com relação à literatura infantil seria a de aproximar a criança desta forma artística de expressão, assumindo sua tarefa de formação do leitor efetivo, capaz de compreender os diferentes textos, capaz de usar a linguagem escrita como signo/instrumento que opera a ligação entre sujeitos — na condição de autor e leitor.

Este é o trabalho imprescindível a ser assumido pela escola. Só ele possibilita a formação do gosto. É este o trabalho a ser priorizado: a formação do leitor. O prazer de ler é efeito da leiturização, não o elemento que antecede a própria capacidade de leitura.

> Assim, poder-se-ia estabelecer uma distinção entre poder ler, saber ler e ter o prazer de ler:
> - **poder** ler: ter acesso ao mundo da escrita;
> - **saber** ler: adquirir as competências necessárias para ser leitor e ter o poder sobre a língua;
> - **ter o prazer** de ler: envolver-se com a leitura, ter entusiasmo pela apropriação do mundo e do conhecimento, realizar descobertas, captar a realidade pelo imaginário, entre outras possibilidades.
>
> Essa distinção se faz necessária, não para entender os comportamentos como estratégias isoladas, mas que se interpenetram e se completam. Em primeiro lugar, porque o prazer sozinho não é garantia do saber, nem o saber sozinho garante o prazer. Em segundo lugar, é no cruzamento dessas possibilidades que se dá o encontro do sujeito consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a linguagem. (Brasil, 1998, p. 26-7)

Tendo em vista as considerações feitas até o presente momento, a partir dos depoimentos dos docentes sujeitos da pesquisa que deu origem a este trabalho, cabe refletir: como o trabalho com os livros de literatura infantil na escola tem interferido sobre as concepções das crianças acerca desse objeto?

Passa-se agora à análise interpretativa dos dados resultantes das entrevistas feitas aos alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do Colégio Cristo Rei.

É importante esclarecer que os dados colhidos junto às crianças serão utilizados de forma a discutir as hipóteses feitas a respeito da importância da intervenção docente no processo de leiturização da criança, de maneira particular a partir dos trabalhos embasados em obras de literatura infantil. Por esse motivo, os depoimentos dados pelos alunos não serão explicitados quantitativamente sob a

unesp

forma de gráficos, como ocorreu com os dados relativos às entrevistas dos professores. Serão utilizados de maneira ilustrativa, no intuito de subsidiar a análise feita, neste trabalho, sobre a importância da literatura infantil para o desenvolvimento psíquico da criança, bem como acerca da atividade docente que melhor colabora para tal desenvolvimento a partir do objeto em questão.

As concepções das crianças acerca dos objetos da cultura utilizados na escola guardam uma profunda dependência com relação às concepções que permeiam a fala e as ações dos professores, tendo em vista a internalização dos usos sociais dos objetos, que se dá na direção do externo/social para o interno/individual (Cf. Vigotski,1995; Leontiev, 1978). Neste sentido, os dados obtidos nas entrevistas feitas com os alunos, nesta pesquisa, permitem verificar que as crianças atribuem os seguintes motivos à exigência feita pelos professores quanto à leitura de livros de literatura infantil, ilustrados pelos depoimentos que se seguem a cada tabela, cujos dados serão discutidos na seqüência:

TABELA 8: JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE QUANTO AO MOTIVO PELO QUAL OS PROFESSORES PROPÕEM LEITURAS DE LIVROS INFANTIS

Motivos alegados	Nº de sujeitos	Percentual
Aprender a ler e a escrever	15	93,75%
Aprender e se divertir	1	6,25%
Total	16	100,00%

Os depoimentos a seguir ilustram a postura dos **93,75%** dos sujeitos da primeira série entrevistados, que atribuem à leitura de livros de literatura infantil a função de contribuir para a aprendizagem do ler e escrever:

- "Ah, porque é para a gente colocar no caderno as palavras que precisa, para a gente aprender palavras..."
- "Para a gente treinar ler e ler bem."
- "Para a gente não errar muito quando for para a segunda série."

unesp

- "Todo mundo lê o mesmo livro. E tem vez que a gente pega e faz assim: o pedaço que a gente leu a outra pessoa continua e a tia dá nota. Se a gente errou alguma coisa, ela dá uma nota a menos."
- "Quando minha professora fala que a pessoa está mal de leitura, daí ela dá um livrinho para a gente ler."

A primeira série é aquela cujo maior tempo é dedicado às atividades de alfabetização. Percebe-se, através dos depoimentos dados pelos alunos, a presença praticamente maciça da referência a exercícios voltados para o domínio da linguagem escrita, a partir da leitura de livros de literatura infantil. É interessante notar que a proposição da leitura deste tipo de livros pelos professores é vista pelas crianças como mais uma atividade relacionada ao ler e escrever. Suas falas não revelam a presença de nenhuma diferenciação considerável quanto à leitura dos livros infantis e de outras modalidades textuais. Além disso, pode-se verificar também que a concepção de leitura das crianças remete sempre à questão da oralização correta, demonstrando a preocupação dos professores com a preparação de alunos aptos para a decodificação.

Dentre as dezesseis crianças da 1ª série entrevistadas, apenas uma **(6,25%)** se referiu à leitura como forma de trazer também divertimento e prazer:

- "Para a criança aprender, se divertir mais porque com os livros, quem lê os livros é muito bom. Por que cada vez mais a pessoa lendo, ela vai aprendendo, desenvolvendo (...) a mente, a imaginação, essas coisas."

Este depoimento abordou a leitura de livros infantis sob uma perspectiva diferenciada: o prazer e a imaginação. Não seria importante que os professores reservassem para as aulas de leitura também momentos de prazer estético? Os livros de literatura infantil, por suas características artísticas, dariam muito maior contribuição para o desenvolvimento infantil se trabalhados em sua especificidade, em vez de serem repetidamente tratados como textos para ensinar leitura. O prazer do contato com a linguagem rica e lúdica, com as ilustrações,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

com a possibilidade de imaginação são decididamente educativos o suficiente para serem valorizados, assim contribuindo para a formação de um leitor capaz de diferenciar modalidades textuais, de envolver-se com os textos, de dialogar com eles de acordo com as exigências de cada momento.

TABELA 9: JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS DA 2ª SÉRIE QUANTO AO MOTIVO PELO QUAL OS PROFESSORES PROPÕEM LEITURAS DE LIVROS INFANTIS

Motivos alegados	Nº de sujeitos	Percentual
Aprender a ler e a escrever	15	78,96 %
Aprender sobre temas diversos (obter informações)	2	10,52%
Fazer atividades	2	10,52%
Total	19	100,00%

De acordo com a Tabela 9, na segunda série, a concepção que continua predominando (**78,96%**) é a de que a leitura de livros de literatura infantil tem por finalidade promover a aprendizagem da leitura e da escrita:

- "Porque os livros de histórias dão mais conhecimento e lá você vai ler e vai conhecer mais palavras e saber como usar. E acho que é para treinar a leitura."
- "(...) para quando a gente estiver na faculdade a gente não ficar lendo assim de soquinho, a gente já vai saber."
- "Porque quando você estiver na faculdade vai ter uns livros mais ou menos dessa grossura assim, daí você vai ter que ler, daí você não vai conseguir ler, você não vai ler direito, vai ler tudo errado."

Mais uma vez a aprendizagem da leitura está marcada, para os alunos, pela necessidade da oralização correta, valorizada pelos professores em detrimento de atividades voltadas para a aquisição de estratégias de leitura e questionamento de textos, fundamentais, segundo Jolibert (1994), para a formação do leitor.

unesp

Além disso, as crianças **(10,52%)** também entendem a leitura como forma de obter conhecimentos, informações, como demonstra o exemplo que segue:

- "Cada livro tem alguma coisa para aprender. Desse que nós estamos lendo aí é para aprender sobre o Natal."

É possível perceber pelo depoimento que as crianças vêem o livro a partir da postura utilitária assumida pela escola. Os livros de literatura sempre devem, pois, para elas, ser lidos para aprender; nunca para divertir, para satisfazer a um desejo ou curiosidade, para imaginar.

Também foi possível verificar que, para algumas crianças **(10,52%)** a leitura de livros de literatura está associada à realização de atividades didáticas:

- "Para a gente fazer um papelzinho que tem dentro do livro." (Refere-se às fichas de leitura.)
- "Para estudar, para quando tiver uma prova."

A leitura de livros de literatura sempre acompanhada por atividades que visam avaliar a assimilação do conteúdo dos textos leva os alunos a perceberem estes livros como instrumento de preparação para as atividades avaliativas. A criança, preocupada com as questões a serem respondidas, não se envolve com a leitura e vai, progressivamente, se afastando da literatura infantil por não encontrar nela nenhum sentido capaz de motivá-la. O resultado das atividades utilitárias a partir da leitura de livros de literatura infantil pode ser a formação de uma criança não-leitora, ao contrário do que objetivam os professores, já que o livro não constitui para ela uma necessidade. Para que tal quadro possa ser revertido, é necessário que a leitura de livros infantis seja mediada pelo professor de forma lúdica e prazerosa, o que possibilita a formação do interesse e do gosto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

TABELA 10: JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS DA 3ª SÉRIE QUANTO AO MOTIVO PELO QUAL OS PROFESSORES PROPÕEM LEITURAS DE LIVROS INFANTIS

Motivos alegados	Nº de sujeitos	Percentual
Aprender a ler e a escrever	8	57,16%
Aprender sobre temas diversos (obter informações)	2	14,28%
Fazer atividades	2	14,28%
Aprender bom comportamento	1	7,14%
Diversão	1	7,14%
Total	14	100,00%

A Tabela 10 demonstra ainda que a concepção acerca do livro de literatura infantil está bastante restrita, para **57,16%** das crianças da 3ª série, ao aprendizado da leitura e da escrita:

- "Porque tem gente que escreve muito errado e lendo não escreve muito errado."
- "A gente acostuma mais com a leitura, daí quando ela pede para a gente ler na classe, a gente está lendo melhor."
- "Para nós sabermos fazer uma produção de texto melhor."
- "Ah... para você ler melhor. Assim... não ficar parando toda hora, já ir lendo já."

É possível perceber que as crianças mantêm a concepção de que a leitura de livros infantis contribui para a oralização adequada. Acrescem, ainda, a preocupação com a produção de bons textos, evidenciando a não compreensão de que cada texto a ser produzido tem suas próprias especificidades e que, portanto, a leitura de livros de literatura não pode contribuir para a aprendizagem do como produzir qualquer modalidade textual.

Há também, em relação aos resultados referentes à 1ª e 2ª séries, um aumento no percentual de crianças (**14,28%**) que vêem a leitura dos livros infantis como forma de obtenção de conhecimento sobre temas diversificados:

unesp

- "Para eu entender, por exemplo, se ela está falando um dia de uma matéria, de chuva, daí ela dá um livro que fala, por exemplo, de água, de chuvas... Daí eu penso que pelo menos ela ensina naquele livro a matéria que ela repassou nos dias passados."

O aumento da freqüência da concepção de que os textos de literatura infantil devem trazer informações relevantes para a aprendizagem demonstra a valorização, pelo professor, de aspectos isolados do texto, utilizados como temas para a discussão de conteúdos de ensino. Evidencia-se, assim, que a exploração do livro de literatura se restringe a alguns pontos, sem se voltar para a completude que constitui esta modalidade literária. Para a criança, a busca por conhecimentos nos livros infantis se torna habitual e aqueles livros nos quais não encontra informações diretamente aplicáveis passam a ser vistos preconceituosamente como inúteis, como livros voltados apenas para a distração. O aluno deixa de compreender e de valorizar a arte implícita à literatura.

É importante salientar também que a questão das atividades posteriores à leitura ainda se mantém, de acordo com **14,28%** dos sujeitos:

- "Às vezes também para a gente trabalhar em alguma produção, alguma coisa, que nem a gente está fazendo teatro com a fada[34]."
- "Ah, você conta o que aconteceu no livro, você faz várias coisas... você tira verbos deles, substantivos...."

Cabe observar que as atividades propostas posteriormente à leitura de livros de literatura se limitam, segundo os depoimentos dos alunos, a exercícios em Língua Portuguesa — em grande parte à exercícios de metalinguagem. Nota-se, ainda, que o trabalho realizado na escola não se volta para a compreensão ampla do livro, constituído não apenas pelo texto escrito, mas também pelas ilustrações e pelo projeto gráfico. A criança não percebe o livro de literatura como

[34] Livro: *A fada que tinha idéias*, escrito por Lúcia Machado de Almeida.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

manifestação artística que integra diferentes linguagens, deixando de enriquecer-se por intermédio da apropriação delas.

Um novo item que ainda se acresce aos anteriores nas concepções apresentadas pelas crianças desta série é a questão de o livro ensinar sobre o bom comportamento **(7,14%)**:

- "Ah, para aprender assim várias coisas... a ter carinho com as pessoas, a fazer novas amizades...."

Revela-se, neste depoimento, a clássica busca pela moral da história a partir da leitura dos livros de literatura, sempre enfatizada pelo adulto como se a criança não fosse capaz de se identificar com personagens e situações fantásticas e, nesse processo, se apropriar de valores que permeiam o texto. A concepção de que o livro de literatura infantil tem por função o ensino de bons comportamentos é, assim, para a criança, um fator limitante das possibilidades formativas próprias desta modalidade textual, relacionadas à necessária atribuição, pelo leitor, de sentidos ao texto. Vale ressaltar que a atribuição de sentidos pressupõe a compreensão do lido e o envolvimento emocional com a realidade representada pelo texto, importantes para a formação da individualidade.

A questão do prazer na leitura também foi colocada por uma das crianças **(7,14%)** entrevistadas:

- "Porque os livros infantis são assim que dá para imaginar bastante quando a gente lê. Que nem *A fada que tinha idéias.* Eu imagino bastante quando eu leio."

Infelizmente, o trabalho pedagógico que utiliza a literatura infantil fora de sua especificidade artística, sem diferenciação dos textos quanto à função que exercem socialmente, impede que a criança compreenda que a imaginação, além de proporcionar prazer, é importante para a vida e o trabalho humanos, para as novas criações e para as vivências emocionais. Do não entendimento da

imaginação como função essencial na formação humana pelo professor — e pela sociedade, em geral — advém a pouca freqüência de depoimentos infantis que revelam a visão de que a literatura para crianças tem por função o prazer estético, o gosto, a arte.

TABELA 11: JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE QUANTO AO MOTIVO PELO QUAL OS PROFESSORES PROPÕEM LEITURAS DE LIVROS INFANTIS

Motivos alegados	Nº de sujeitos	Percentual
Aprender a ler e a escrever	13	59,05%
Fazer atividades	3	13,65%
Aprender comportamentos	3	13,65%
Aprender sobre temas diversos (obter informações)	2	9,11%
Diversão	1	4,54%
Total	22	100,00%

A visão acerca do livro como forma de ensinar a ler e escrever continua vigorando entre **59,05%** dos alunos da quarta série entrevistados:

- "Ah, porque os livros de literatura infantil nos ajudam, as crianças assim da quarta, a nos desenvolver na leitura. Porque tem gente que fica gaguejando para ler, não consegue ler. E também assim... ou para melhorar a leitura ou para ... que nem produção de texto para a prova bimestral. Às vezes também para dar uma idéia, ter uma idéia de como fazer."
- "Ela pede para a gente ler para quando a gente for fazer uma produção de texto, a gente já ter bastante idéias na cabeça para a gente conseguir fazer."
- "Ah, a gente lê esse livro e a maioria das vezes que a gente lê esse livro, a gente faz resumo, faz alguma coisa. E fazendo isso, daí na 5ª série, 6ª série, 7ª série tem aqueles livros grossos, e faz um monte de coisas, faz prova sobre ele. Então a gente lê esse livro, fala sobre ele na classe... e a gente está se preparando."

As crianças da quarta série revelam nos depoimentos uma preocupação já instalada entre elas: a preparação para provas. Nota-se que, com o decorrer dos

unesp

anos escolares, os alunos passam a fazer a correspondência direta entre a leitura de livros de literatura e a avaliação, o que, como se pôde observar através das falas dos alunos das séries anteriores, já vem sendo praticado desde o início do Ensino Fundamental, ainda que de maneira mais sutil e menos direta que as provas propriamente ditas. O que causa preocupação é o fato de os anos posteriores de escolarização, pela sua própria estrutura, não permitirem a reversão da idéia de que o livro de literatura não é produzido para o trabalho escolar. Aqui tem-se um dos prováveis motivos da pouca procura por obras literárias também por adultos. A leitura desta modalidade textual adquire um sentido completamente oposto àquele pelo qual deveria acontecer: o sentido meramente utilitário.

De acordo com os depoimentos é possível verificar ainda a recorrência da idéia de que a leitura dos livros infantis está diretamente vinculada à realização de atividades, entre **13,65%** dos sujeitos:

- "Porque quando for fazer a prova, você já sabe... você já leu bastante os livros e quando for fazer a prova você já pode ler uma vez o texto que dá. Aí fica mais fácil para tirar nota."
- "Ah, para que você melhore, estude e fique melhor na leitura e preste atenção, porque um dia ela pode dar prova, você não leu o livro e não sabe nada sobre o livro."
- "Para fazer trabalhos para recuperar a nota de Português, de Matemática, de Estudos Sociais."

É possível notar que, na busca de instaurar o hábito de leitura, os professores têm utilizado artifícios que mais afastam do que aproximam a criança do livro. A leitura de livros de literatura deixa de ter motivos próprios para atender a objetivos que obrigam a criança a ler. Desse modo, a necessidade da leitura, para a criança, estará sempre vinculada à obrigatoriedade, e não se formará, nesse sentido, o interesse pela literatura, de acordo com o referencial teórico utilizado neste trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A aprendizagem de comportamentos também fica evidente entre **13,65%** dos alunos da quarta série:

- "Ensina assim a melhorar, a ser bom."
- "Ah, por exemplo, tem livro que ensina a educação, a respeitar o próximo, como você ter que respeitar o professor."
- "Ah, que a gente pode levar o pensamento dele pro resto da vida. Aí a gente pode, às vezes, quando tem algum problema, pode lembrar daquele livro o que aconteceu, o que aquela pessoa fez...."

Mais uma vez percebe-se a ênfase do trabalho pedagógico sobre a doutrinação da criança — já presente, segundo Perrotti (1986), desde o surgimento da concepção de infância —, o que resulta, para o aluno, na formação da concepção de que o livro tem a função de exemplificar comportamentos adequados. É fundamental que se perceba, pois, entre os educadores, que a leitura de um texto não tem como resultado direto a mudança de comportamento, a moralização, que implicam toda a vivência da criança, não apenas a escolar. Seria simplificar demais o desenvolvimento moral pensar que a leitura pudesse, por si mesma, interferir de forma tão incisiva na formação de comportamentos, que constitui um processo complexo, influenciado por múltiplas variáveis.

Para **9,11%** dos entrevistados desta série, o livro traz conhecimentos sobre temas variados:

- "Ah, para me informar mais, saber melhor as coisas que tem no livro. As coisas que tem nos livros muitas vezes é o que a gente está aprendendo na escola e pode melhorar ainda mais lendo um livro."
- "Ah, para ter um conhecimento maior assim das coisas."

A concepção infantil de que a literatura tem a função de ampliar conhecimentos está diretamente vinculada à seleção, feita pelos professores, dos livros a serem lidos e trabalhados em cada série. Se a criança percebe que todo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

livro de literatura lido tem relação direta com os conteúdos trabalhados em sala de aula, se estabelece um motivo para a formação da idéia de que os livros têm por função a abordagem de tais conteúdos. A criança se afasta, pois, da função artística que têm os livros infantis.

Apenas um dos entrevistados **(4,54%)** se referiu ao livro como forma de prazer:

- "Para distrair a mente assim."

A criação do hábito de leitura de obras de literatura está relacionada à mediação pedagógica, capaz de criar, na criança, a necessidade de ler tal modalidade literária. Para isso, é essencial que os livros infantis sejam vistos pelos alunos como uma forma específica de manifestação cultural, com importância própria. É preciso que percebam o texto literário como forma artística, lúdica, prazerosa de abordagem do real. A escola, como atesta o baixo percentual de crianças que se referem a estas características para os livros de literatura infantil, não está preparada para o trabalho de formação de leitores. A criança passa até mesmo a gostar das atividades utilitárias realizadas a partir da leitura dos livros infantis, em detrimento da formação do gosto pela leitura em si.

Do total de alunos entrevistados entre a 1ª e a 4ª série, apenas **15,4%** declararam não gostar de trabalhar com livros de literatura infantil na sala de aula, enquanto **84,6%** declararam gostar das atividades trabalhadas. Quando questionados acerca do tipo de atividades que costumam realizar depois da leitura dos livros, as atividades citadas, de acordo com as séries, foram:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

QUADRO 1: TIPOS DE ATIVIDADES TRABALHADAS EM SALA DE AULA A PARTIR DA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL POR SÉRIE

ATIVIDADES	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Caça-palavras e cruzadinhas	X	X		
Questões de interpretação textual	X	X	X	X
Leitura oralizada	X	X	X	X
Desenho e pintura	X	X	X	X
Produção de textos	X	X	X	X
Gramática			X	
Recortes sobre o assunto do livro			X	
Apenas leitura			X	
Cópia de palavras (ortografia)	X			X
Provas em duplas				X
Leitura silenciosa			X	
Resumos			X	X
Conversas em grupos			X	
Dramatização			X	
Separação de sílabas	X			
Escrita de frases	X			

O quadro revela mais uma vez a maior freqüência de atividades de ensino de conteúdos a partir da leitura de livros de literatura em relação a atividades propiciadoras da dialogicidade e do prazer estético, capazes de formar, na criança, o interesse pela literatura.

É o que atestam os depoimentos a seguir, que buscam evidenciar quais as atividades mais marcantes ou mais comuns para os alunos, realizadas a partir da leitura dos livros infantis pelas crianças de 1ª a 4ª série:

- "A gente lê, pinta o livro onde não está pintado e trabalha no caderno de Português com ele." (1ª série)
- "Escreve metade do livro no caderno ou muda um pouquinho o livro e coloca no caderno." (1ª série)
- "A professora fala para procurar palavrinhas com, por exemplo, com a letra M e P." (1ª série)
- "Primeiro a professora lê um livro e depois ela vai passando de fileira em fileira para ler" (1ª série)



- "Ah, de vez em quando a gente está no livro, antes de fazer as atividades a gente lê o texto." (2ª série)
- "Ela fala para a gente ler uma vez, colocar debaixo da carteira e para escrever as perguntas que tem, como qual é o título do livro. E não pode olhar no livro." (2ª série)
- "É, tem uma provinha que vem no meio do livro que é... às vezes no livro tem. Como que é o nome do livro, quem que escreveu. Daí é assim." (2ª série)
- "É legal assim entrevista com textos assim, para ver o que acontece no texto e responder, fazer teatro... às vezes a gente só lê assim e comenta. Mas também não faz nada, só que a maioria das vezes ela fala para a gente avaliar." (3ª série)
- "Nós recortamos sobre o que está falando no livro" (3ª série)
- "Às vezes ela pede para você fazer um desenho do que você mais gostou no livro. Eu gosto de desenhar" (3ª série)
- "Ah, uma vez a professora leu um livro, e nós tivemos que cada parte que ela lia, era um capítulo. Cada parte que ela lia, ela lia um capítulo, a gente chegava em casa, pegava uma folha de bloco e escrevia o que entendeu. E no final do livro a gente ia dar um trabalho para valer nota." (4ª série)
- "Você tem que resumir o livro. Que aí você vai ter que ler, vai contar a história, só que com suas palavras. Eu não gosto muito quando você tem que inventar uma produção de texto." (4ª série)
- "Ai, é que às vezes as professoras exigem muito. Depois do livro tem que fazer aquela provinha. Elas podiam ler e pedir para cada um dar a sua opinião assim, depois de ler o livro." (4ª série)
- "Quando a professora, ela pede para a gente ler um livro, dá um prazo para a gente ler um livro, aí ela passa as perguntas na lousa e junta a gente em dupla. Aí a dupla discute e faz as respostas." (4ª série)

É possível, pois, verificar entre os dados demonstrados nas tabelas 8, 9, 10 e 11 que as concepções que permeiam a relação da criança com o livro infantil

unesp

repetem de forma cabal as concepções dos professores acerca dessa forma de produção cultural. O caráter utilitário do livro é valorizado, também, pelas crianças (Perrotti, 1986).

É válido recordar que, de acordo com **81,8%** dos docentes entrevistados, o critério de seleção dos livros de literatura infantil a serem lidos pelos alunos durante o ano letivo está vinculado ao ensino dos conteúdos programados para a série (vide Gráfico11). Ainda segundo **91%** destes sujeitos (vide Gráfico12), o trabalho com livros de literatura infantil está marcado pela busca de referências aos conteúdos de ensino.

Por conseguinte, para a criança que encontra na escola um trabalho dessa natureza a partir da leitura dos livros infantis, torna-se evidente a sua função de complemento, de meio para o alcance de objetivos alheios à própria leitura. A criança passa mesmo a gostar das atividades realizadas, padronizando, desta forma, seu contato com os livros a partir do uso escolar.

É evidente que o ensino da Língua Portuguesa e a aquisição da leitura e da escrita pela criança dependem de um trabalho sistemático sobre textos (Jolibert, 1994a). O que não se pode esquecer é que cada tipo de texto tem uma função social específica e é a aprendizagem do uso social dos textos que contribui para a formação do leitor. Deste modo, nenhum texto a ser usado na escola deve ser escrito especificamente para ensinar a ler e escrever. A formação do leitor e do escritor implica a utilização real dos variados textos, de acordo com a função que exercem na sociedade. Daí a conclusão de que o livro de literatura, justamente por se tratar de uma forma de manifestação artística, tem a função social de evocar o prazer, a ampliação de referências, o lúdico. E é este tipo de aproximação entre a criança e o livro que a escola tem por função proporcionar.

É apenas aprendendo a se relacionar com os textos conforme a sua especificidade que a criança torna-se leitora e autora e não apenas treinando a sua oralização. Neste sentido, o livro de literatura infantil não pode ser pretexto para a realização de atividades escolares, para a doutrinação moral, para o utilitarismo. O trabalho de interpretação textual — o questionamento de textos (Jolibert,1994a) — é fundamental, mas pode ser feito a partir de escritos variados. É importante

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

que à literatura seja dado, desde o início, o *status* de forma artística complexa de manifestação da língua.

A escola, entretanto, reserva à literatura infantil um espaço muito restrito. Ou se a usa como pretexto para outras aprendizagens, tal como fica claro nos depoimentos dos alunos, ou se evidencia o seu caráter "menos importante" com relação aos conteúdos e atividades escolares, atribuindo-se a ela um tempo escasso. A leitura não é, pois, concebida como atividade a ser desenvolvida pela criança, com relevância em si mesma. As falas dos alunos vêm corroborar tal reflexão, pautada nos referenciais teóricos utilizados neste trabalho:

- "A gente pega livrinho assim muito pouco para ler." (1ª série)
- "Ai, eu acho que não. Só quando eu tenho tempo assim. Se não, a gente só vai ficar lendo e às vezes fica só lendo, lendo, lendo..." (1ª série) (Resposta à questão do entrevistador sobre a necessidade de haver mais leitura na sala de aula.)
- "Quando a gente termina o caderno e todo mundo estiver escrevendo ainda, a gente pode pegar um livro." (2ª série)
- "A professora pediu pouco, a gente não está lendo muito esses livros. Foi mais no começo do ano." (2ª série)
- "Quando você termina rápido alguma coisa, você vai lá para trás ver os livros." (3ª série)
- "Livrinho a gente lê de vez em quando só. Tem vez que você pode ir lá na cesta, pegar os livros e ler. A professora, ela dá mais livros para fazer estudo do livro" (3ª série)
- "Ah, na minha classe é assim: quando a gente está meio desocupado, a gente está adiantado, termina primeiro, tem uma cesta lá na classe e a professora deixa pegar e ler." (3ª série)
- "Ela deixa toda sexta-feira a gente ter quinze, meia-hora de momento de leitura. A gente ou traz livro de casa ou pega lá na cesta. Então eu acho que essa é a atividade mais legal que tem." (3ª série)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- "É legal ter mais. Ela deveria dar um tempo assim... chegar na classe, passar um negócio, daí na hora que todo mundo acabar, pega e fala assim, vamos pegar cada um um livrinho, começar a ler... porque é gostoso, é um momento que a gente pega e fica... e sai assim... é gostoso." (4ª série)
- "Na classe é meio difícil, mas de tarefa a gente tem que ler porque a gente tem que fazer resumos assim... que nem agora mesmo a gente está fazendo um trabalho de resumo."(4ª série)
- "Não sempre, de vez em quando, quando a professora está reclamando de alguma coisa, ela lê para a gente entender como é que é para fazer, mas dificilmente ela lê assim... A gente tem que ler em casa e fazer." (4ª série)
- "Porque a gente quase nunca lê livros de literatura." (4ª série)
- "É bem difícil a gente pegar livro na cesta." (4ª série)
- "Às vezes não tem nada para fazer, daí a professora deixa ir lá atrás e pegar." (4ª série)

Evidencia-se, assim, um despreparo dos professores para a utilização dos livros de literatura infantil na sala de aula. Além de serem utilizados utilitariamente, os livros de literatura infantil são lidos com pouca freqüência. Talvez, pelo perigo, já evidenciado por Rodari (1982), de lidarem com funções pouco controláveis, como a imaginação e a fantasia. Cabe ressaltar que nenhum dos depoimentos dos alunos se referiu à freqüência à biblioteca. Percebe-se, pois, que a formação do leitor fica relegada a um plano inferior com relação aos exercícios em Língua Portuguesa. E não se consegue aproveitar todo o potencial formativo da literatura, que por si só é educativa, já que constitui uma forma de objetivação capaz de contribuir para o processo de humanização (Duarte, 1993).

unesp

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma das capacidades especificamente humanas que mais despertam a atenção dos educadores. Inúmeras pesquisas são realizadas, além de ser patente a preocupação com a adoção de livros nas escolas, com as metodologias de trabalho, com a alfabetização, entre outras.

Este trabalho configurou-se em meio a todas essas preocupações. Um foi, entretanto, o elemento fundamental a ser pesquisado: o uso da literatura infantil em sala de aula — sua importância e os saberes necessários para uma prática educativa que tenha na obra literária uma forma de ação sobre o desenvolvimento amplo e sobre o processo de humanização da criança.

Os livros de literatura infantil surgiram, na História da humanidade, de braços dados com a escola. Tornaram-se necessários para a educação das crianças, consideradas, nos remotos séculos XVII e XVIII e, muitas vezes, ainda hoje, como seres improdutivos, incapazes, despreparados. A criança foi e muitas vezes ainda é vista como alguém *que ainda não é*, como *possibilidade* de tornar-se indivíduo. Tal concepção adultocêntrica considera as capacidades infantis sempre em sua inferioridade com relação ao adulto, supervalorizando o que a criança ainda não pode fazer.

Nesta perspectiva surgiram os livros de literatura infantil. Ora simples o suficiente para se tornarem desinteressantes. Ora complexos o suficiente para se tornarem modelo único de linguagem e de comportamento a ser seguido. Utilitários na medida certa para a doutrinação moral e para a transmissão de saberes cristalizados. Representantes de um modelo educacional que ainda não pôde ser superado. À educação, neste sentido, foi reservada a condição de

transmissora de um aglomerado de conhecimentos estáticos, numa busca por padronizar as mentes conforme a concepção pragmática de mundo. Ao lúdico, a condição de espaço invadido por objetivos pedagogizantes e intelectualistas, para os quais a fantasia, a imaginação, a criatividade são elementos perigosos a serem eliminados. Sob certa perspectiva, eles realmente o são: para aqueles que pretendem manter os padrões de uma sociedade sem mobilidade, na qual existem mandantes que discursam e convencem e mandados privados de palavras suas.

A imaginação, a fantasia, o lúdico são, entretanto, capacidades humanizadoras que, ao lado da cognição, possibilitam ao homem o sonho, o idealismo, a compreensão do real, a competência para criar. É preciso, pois, que o lema da formação integral do aluno integre também essas capacidades, contribuindo desta maneira para uma nova configuração do processo educativo. Não devem ser encaradas como meio de facilitar o acesso ao raciocínio, à memória — considerados então como superiores —, mas, pelo contrário, como forma de possibilitar o desenvolvimento do psiquismo infantil em todos os seus aspectos. As contribuições dos estudos de Vigotski e de sua escola são de suma relevância para a necessária modificação da relação entre a criança — como alguém que porta em si inteligência e emoção, num todo indissolúvel — e a cultura.

A literatura infantil, como produção cultural dirigida à criança, é um espaço privilegiado de ação sobre as diversas capacidades humanas. Afinal, a literatura é a forma de manifestação mais completa e complexa da língua. É, portanto, uma das formas mais completas e complexas de ação do pensamento — do autor, que transmuta seus motivos, significados e sentidos em palavras; e do leitor, que transmuta as palavras do outro em motivos, significados e sentidos seus. É uma forma artística de manifestação, que integra linguagens distintas e age, dessa maneira, sobre emoção e razão, como cabe a toda forma de arte.

A linguagem escrita é, neste sentido, o signo, a "chave da arca" que, dominada, possibilita a relação dialógica entre os indivíduos para além dos limites de espaço e tempo. Viabiliza a interação entre sujeitos que se completam, se transformam, se enriquecem por meio do texto. Através da leitura de palavras,

unesp

amplia-se a leitura de mundo e, num ciclo sem fim, novamente a leitura da palavra, depois do mundo... da palavra-mundo, como ensinou Paulo Freire.

A escola e o professor são, respectivamente, os responsáveis pelo acesso a este mundo enriquecedor: o mundo letrado. É da escola o papel de organizar o "rito de passagem" pelo qual passa a criança ao tornar-se leitora. Para tanto, o professor assume a função essencial de, conhecendo as regularidades do processo de desenvolvimento da criança e a importância de sua ação como mediador entre o aluno e a cultura humana, trabalhar de forma intencional e sistematizada nesse processo.

Algo deve ainda ser acrescido: o tornar-se leitor envolve, para além da capacidade de decifração de um código, a capacidade de compreensão do texto como forma de manifestação de humanidade, com funções próprias e importância particular em cada contexto, na sociedade. A criança, através do texto, é envolvida pela realidade, pelos usos e costumes sociais, por motivos, aspirações, significados e sentidos plenamente humanos. Tornando-se leitora, torna-se admitida na memória coletiva, nas questões mais urgentes que afligem o homem, na condição de integrar de forma compreensiva e participativa o processo histórico de humanização. E, neste sentido, constrói-se também, continuamente, a capacidade de manifestação através da modalidade escrita de linguagem. Os objetivos da escola e do professor devem estar imbuídos dessa concepção para que se possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento amplo da criança.

Daí a conclusão de que todo o processo de leiturização deva ser conduzido através de aprendizagens significativas, que partam da criação, na criança, de necessidades e interesses humanizadores. Exige-se assim uma nova significação para o aluno: a condição de sujeito. Integrada no todo histórico-social, com vivências que constituem sua visão de mundo e sua forma de participação no ambiente em que está inserida, a criança, em processo de formação, é capaz de relacionar sua história aos conhecimentos dos quais se apropria, elaborando significados, formas de compreensão e reflexão e atribuindo sentidos a eles. É capaz de enriquecer-se e enriquecer o outro através da atividade conjunta. Possui uma história, uma individualidade em processo de construção, idéias e capacidade

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

de manifestação, a serem cada vez mais desenvolvidas através de sua atividade no mundo.

A escola precisa, pois, modificar-se, tal como a concepção de criança. É preciso que os professores dominem saberes fundamentais acerca do desenvolvimento psíquico infantil, tomando consciência de sua importância para a apropriação, pelo aluno, dos saberes da cultura, que envolvem não apenas os conhecimentos técnico-científicos, como também e, sobretudo, as capacidades de relacionamento, os valores, as emoções, enfim, a formação da personalidade. É importante que se tome consciência da importância do envolvimento participativo da criança nos trabalhos que realiza, o que os torna atividades significativas e capazes de propiciar aprendizagens e desenvolvimento.

Para que se efetive, portanto, um trabalho pedagógico capaz de interferir positivamente no desenvolvimento da criança, é fundamental ainda que os professores dominem os conhecimentos acerca do como cada elemento cultural a ser apropriado pode contribuir para a aprendizagem e para a formação da criança. Neste sentido, para que o trabalho com a literatura infantil possa realmente consolidar-se em todo o seu potencial formativo, é preciso que os professores tenham clareza sobre as especificidades desta forma de produção cultural, para que a escola possa agir, frente a este objeto, de acordo com a função que a literatura adulta exerce na sociedade.

Deste modo, os livros de literatura infantil, como produção cultural artística voltada para a infância, devem fazer parte da rotina no interior da escola, ao lado das demais modalidades textuais, tendo em vista que, na família, muitas vezes não se propicia a aproximação da criança com o livro. Assim, leituriza-se na escola e os efeitos desta capacidade se ampliam para os demais ambientes dos quais a criança participa. É importante, pois, que, diariamente, os professores reservem um tempo em sua programação para a leitura-fruição, para o contar histórias... um momento dedicado ao desenvolvimento da sensibilidade da criança. Para tanto, é premente que o professor leia e conheça o maior número possível de livros de literatura, estando atento não apenas para o texto escrito como também para as imagens e os elementos gráficos, que podem e devem ser explorados de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

forma a contribuir para a formação estética da criança. Através das mais variadas modalidades de ilustração presentes nos livros, a criança amplia, pois, as suas referências e capacita-se para uma expressão mais enriquecida através do desenho e da pintura, superando a padronização dos desenhos, imposta pelos meios de comunicação de massa. É importante, pois, que os livros de imagens sejam também parte do trabalho com literatura infantil. A observação tem, neste sentido, um caráter enriquecedor tanto para a compreensão quanto para a imaginação da criança, possibilitando ao aluno uma objetivação consciente por meio da atividade plástica.

É essencial que a seleção dos livros infantis esteja caracterizada pela busca de obras diversificadas e de qualidade estética. A busca de referências para os conteúdos curriculares deve ser assim substituída pelo apelo à beleza e à riqueza de linguagem. Isto não significa que o professor deva preocupar-se em apresentar à criança apenas os livros que se caracterizem pelo rebuscamento da linguagem, pela imposição da norma culta. Pelo contrário, a linguagem do livro de literatura deve aproximar-se mais da brincadeira com sonoridades, da expressividade, da criatividade, ainda que no livro apareçam palavras registradas de acordo com a oralidade. Neste sentido, a leitura de poesias também é fundamental. A possibilidade de brincar com as palavras oportuniza à criança o enriquecimento de sua consciência lingüística e, deste modo, um domínio maior e mais consciente da linguagem oral e escrita.

Faz-se essencial salientar também que a preocupação em apresentar livros com textos totalmente compreensíveis pelas crianças deve ser abolida. É claro que nas diferentes faixas etárias a criança apresenta uma capacidade de compreensão progressiva, mas isso depende em grau elevado da sua proximidade com um nível de linguagem que supere aquele já dominado por ela. Se o adulto, ao propiciar o contato da criança com a história, busca apenas os textos mais simples, não contribui para o enriquecimento do vocabulário passivo da criança e não coloca o texto como um modo de adiantar-se ao desenvolvimento já alcançado pela criança de forma a agir diretamente sobre a sua zona de desenvolvimento próximo. É como se quando falássemos com o bebê, que não domina ainda a linguagem,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

utilizássemos apenas os sons que ele emite — não estaríamos contribuindo para que ele dominasse a nossa linguagem, mas estaríamos cerceando sua capacidade de desenvolvimento.

É fundamental, ainda, ressaltar a importância da fantasia nos livros infantis. Ela torna possível um estabelecimento de relações, a criação de hipóteses fantásticas, o enriquecimento da capacidade compreensiva e criativa. De acordo com Vigotski (1987), a capacidade imaginativa se enriquece à medida que a criança toma contato e compreende melhor a realidade. E, neste sentido, contribui para um enriquecimento desta compreensão. Mas é necessário que tal capacidade seja trabalhada para que se torne consciente e dominada pelo indivíduo. Somente desta maneira, ele poderá lançar mão da criatividade e da imaginação para elaborar projetos e conduzi-los. Afinal, todas as grandes criações do gênero humano foram previamente imaginadas e planejadas. Daí a importância de não permitir que a capacidade imaginativa se atrofie à medida que passa o tempo. O adulto, neste sentido, se superada a concepção pragmática e utilitária de mundo que marca a escola e a leitura de livros de literatura, deverá ter sua imaginação e sua capacidade de expressão artística mais desenvolvidas que a criança. É importante enfatizar que, de acordo com esta visão, todos os homens têm a possibilidade de tornarem-se artistas da linguagem escrita, da pintura, do desenho, da escultura, da música, tendo em vista que não se trata de dons, mas de capacidades humanizadoras e propiciadoras de consciência das próprias possibilidades, a serem desenvolvidas através de um trabalho intencional e sistematizado.

Vigotski (1991, 1999) também postula que a fantasia está diretamente relacionada ao emocional humano. Assim, quando lemos uma história fantástica, tomamos contato com elementos da realidade que a compõem e nos apropriamos das emoções que vivenciamos, já que cada leitura oportuniza a imaginação e a atribuição de sentidos, profundamente relacionados com nossas experiências emocionais. A leitura propicia, pois, a apropriação das emoções especificamente humanas e o enriquecimento da personalidade. A atribuição de sentidos aos textos — e às imagens do livro — possibilita ao leitor uma ampliação de referências



cognitivas e emocionais que o capacitam para uma tomada de consciência da própria realidade, para a capacidade de decisão, para o domínio da própria conduta.

Os livros infantis, trabalhados sob esta perspectiva artística, que por si só é educativa, atuam também sobre a formação de conceitos na criança, através da apropriação de significados de palavras e de idéias. Assim, é possível dizer que a leitura de livros de literatura, ainda que não atrelada a objetivos pedagogizantes que a afastam de sua especificidade artística, age sobre diversas funções psíquicas superiores: memória voluntária, imaginação, emoção, cognição, percepção — nenhuma delas considerada superior às demais, tendo em vista sua complementaridade para o domínio da própria conduta pelo sujeito, ou seja, para a formação da consciência para-si e da autonomia.

A pesquisa que resultou nesta dissertação pôde comprovar, de acordo com o referencial teórico utilizado, que a literatura infantil, utilizada pela escola em sua especificidade de produção cultural artística, pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do psiquismo da criança. Pôde verificar também que a sua utilização na escola tem realmente sido marcada pelo utilitarismo, que cerceia o potencial formativo do livro para crianças quando o afasta de sua função específica: a manifestação artística e a dialogicidade. Tal postura diante do livro de literatura pode ser justificada pela defasagem de conhecimentos entre os professores acerca deste objeto, que não têm contemplado em sua formação profissional um necessário aprofundamento teórico-prático sobre a real importância da literatura infantil. O próprio surgimento do livro infantil aliado à escolarização também caracteriza toda a tradição de uso desse objeto na escola — uma tradição marcada pela não-consciência, pelo uso ingênuo da literatura infantil pelos professores. É preciso, pois, que se dê, na formação do professor — inicial e permanente — uma tomada de consciência quanto às formas de utilização do livro para crianças e quanto a sua função para o desenvolvimento infantil.

A relação não consciente com esse objeto tem resultado, também, na formação de uma concepção utilitária do livro infantil entre as crianças. Acostumadas a um trabalho escolar que tem no livro uma forma de transmissão de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

conteúdos de ensino, a criança passa a encará-lo como instrumento de aprendizagens escolares, o que a afasta da possibilidade de tornar-se leitora desta modalidade literária.

É importante acrescentar, ainda, que novas pesquisas devem ser empreendidas sobre esse objeto para que ele possa ser aproveitado em todo o seu potencial. Este trabalho não pôde contemplar aspectos importantes como é o caso da questão dos livros que mais se adequam às crianças em cada período de seu desenvolvimento, tendo em vista as características de seu psiquismo em evolução; dos usos do livro infantil na idade pré-escolar; das formas de aquisição da linguagem escrita no processo de leiturização, entre outros. Fica aberto o convite a novas possibilidades de leitura desse objeto de ampla aceitação em nossa sociedade e de tão grande contribuição para o processo de formação humanizadora de nossas crianças.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro:RTC, 1981.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec,1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COOK-GUMPERZ, J. (org.). Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: ———. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DAVIDOV, V.V. *The influence of L.S. Vygotsky on Education, Theory, Research and Practice*. In: Educational Researcher, v.24, n°.3, abril 1995.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: Contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Editora Autores Associados,1993.

———. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

———. *Vigotski e o aprender a aprender*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psiquico en la infancia. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M.(org.) *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

———. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*: leitura e produção. Cascavel, PR: Assoeste,1984.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HELD, J. *O imaginário no poder*: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

HERNANDEZ, F. et al. *A organização do currículo por projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOLIBERT, J. (coord.). *Formando Crianças Leitoras.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

———. *Formando Crianças Produtoras de Textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira:* História e Histórias. São Paulo: Ática, 1987.

LEONTIEV, A. N. A demarche histórica no desenvolvimento do psiquismo. In: ———. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

———. O homem e a cultura. In: ———. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

———. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

———. Uma introdução à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

LURIA, A. R. *El papel Del lenguaje en el desarrollo de la conducta.* Havana: Pueblo e Educación, 1982.

———. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

———. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

———. Vigotskii. In: VIGOTSKII L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

MAGALHÃES, L. C. Em defesa dos quadrinhos. In: ZILBERMAN, R.(Org.). *A produção cultural para a criança.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

MANACORDA, M. A. *História da Educação*: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEIRELES, C. *Problemas da Literatura Infantil.* São Paulo: Summus, 1979.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R.(Org.). *A produção cultural para a criança.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

———. *O texto sedutor na literatura infantil.* São Paulo: Ícone,1986

———. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

———. Entre a ética e a estética. *Releitura*, jan./mar., 1992.

_____. *O Bordado Encantado*. Il. De Helena Alexandrino. São Paulo: Paulinas, 1996.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PODDIAKÓV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M.(org.) *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987.

RODARI, G. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus,1982.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997a.

———. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997b.

———. *Educação Brasileira*: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a formação de sujeitos leitores. In: ——— et al. *Leitura e desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

———. *A criança na fase inicial da escrita*: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

SHUARE, M. Las fuentes filosoficas de la psicologia sovietica. In: ———.*La psicologia sovietica tal como yo la veo.* Moscou: Editorial Progresso, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Normas para publicações da UNESP.* São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

VENGUER, L. *Temas de Psicologia Pré-Escolar*. Havana: Pueblo y Education, 1986.

VIGOTSKII, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia.* México: Hispanicas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II.* Madrid: Visor, 1991.

———. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

———. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

———. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKII L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

VYGOTSKI. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

———. *Teoria e Método em Psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

———. El problema de la edad. In: ———. *Obras escogidas* vol. IV. Madrid: Visor, 1996b.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global, 1983.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

———. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: ———.(Org.). *A produção cultural para a criança.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, R., LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças* - Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, R., MAGALHÃES, L. C. *Literatura Infantil*: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

ANEXOS

ANEXO A

Entrevistas feitas aos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental

1. Qual o papel do professor, sob o seu ponto de vista, para o desenvolvimento da criança?
2. Na sua opinião, o que mais favorece o desenvolvimento da criança: o contato individual com os objetos ou o trabalho em interação com uma outra pessoa? Por quê?
3. Na sua opinião, o trabalho com a leitura pode favorecer a interação em sala de aula?
4. Como a leitura pode contribuir para o desenvolvimento da criança?
5. Com que tipo de material você considera importante trabalhar a leitura? Por quê?
6. Para você, o que leva uma criança a tornar-se leitora?
7. Para você, qual a função da literatura infantil para a formação da criança?
8. Em sua formação profissional, você participou de cursos especificamente voltados para o trabalho com a leitura? Qual a importância deste tipo de curso?
9. Você conhece a abordagem histórico-social do desenvolvimento ou a chamada Escola de Vigotski? O que você poderia falar sobre ela?
10. Que critérios você utiliza para a escolha dos livros de literatura infantil com que vai trabalhar?
11. Você costuma buscar nos livros de literatura infantil algumas referências aos conteúdos que você trabalha em sala de aula? Por quê?
12. Para você, qual o papel da escola na formação do hábito de leitura nas crianças?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ANEXO B

Entrevistas feitas aos alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental

1. Você gosta de ler livros de literatura infantil? Por quê?
2. Quando você vai escolher um livro para ler, o que chama mais a sua atenção? Por quê?
3. Por que você acha que a sua professora pede para ler livros de literatura infantil?
4. Você gosta de trabalhar livros de literatura infantil na sala de aula? Por quê?
5. Na sua classe, sempre há momentos de leitura de livros de literatura infantil? Quando ocorrem esses momentos?
6. Você acha que deveriam existir mais momentos de leitura na classe? Por quê?
7. Você lê livros de literatura infantil só na escola?
8. Dentre os livros de literatura infantil que você trabalhou esse ano, de qual deles você mais gostou? Por quê?

Questões analisadas no trabalho:

1. Por que você acha que a sua professora pede para ler livros de literatura infantil?
2. Você gosta de trabalhar livros de literatura infantil na sala de aula? Por quê?
3. Na sua classe sempre há momentos de leitura de livros de literatura infantil? Quando ocorrem esses momentos?

ANEXO C

A LEITURA COMO MEDIAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS ESTUDOS DA ESCOLA DE VIGOTSKI

Michelle de Freitas Bissoli

1. Identificação:

1.1. Nome:.....

1.2. Idade: ..... anos.

1.3. Série em que leciona: .....

1.4. Tempo de serviço:

( ) 1 a 4 anos;
( ) 4 a 8 anos;
( ) 8 a 12 anos;
( ) 12 anos ou mais.

1.5. Tempo de serviço na série atual: ..... anos.

2. Formação:

2.1. 2° Grau:

( ) Normal;
( ) Magistério;
( ) CEFAM.
( ) Outro. Qual? .....

Início:..... Término: .....

2.2. Superior:
( ) Curso de Pedagogia:

( ) Completo;
( ) Incompleto;

Início: ..... Término: .....

( ) Outro. Qual? .....

( ) Completo;
( ) Incompleto;

Início: ..... Término: .....

Trabalho escrito a partir de leitura da obra:

PERROTI, Edmir. ***O Bordado Encantado***. São Paulo: Paulinas, 1996.

1. Leitura.
2. Descreva detalhadamente que tipo de trabalho você faria com seus alunos utilizando este livro.
3. Justifique a importância do trabalho descrito por você no item anterior.

4. Responda:

a) Você escolheria o livro ***O Bordado Encantado*** para seu trabalho em sala de aula? Por quê?
b) Na série em que você leciona, seria possível fazer um trabalho a partir do livro ***O Bordado Encantado***? Por quê?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ANEXO D

PERROTTI, Edmir. *O Bordado Encantado*. São Paulo: Paulinas, 1996.

PRÓLOGO

Era uma vez uma viúva muito pobre que vivia num longínquo e montanhoso país. Para sustentar os filhos, bordava pedaços de seda e vendia-os num mercado da aldeia vizinha. Como recebesse pouco pelos trabalhos, era obrigada a bordar sem parar, não tendo tempo para mais nada.

Por isso, há muito não sabia o que era sentar-se à beira de um regato, abandonar-se ao canto dos pássaros, ouvir as histórias dos contadores que passavam pelo lugar.

Dos três filhos, apenas o mais novo se preocupava com as dificuldades da mãe. Além de buscar água na fonte, cuidar da horta e dos animais, limpava e arrumava a casa sempre que podia. Os outros, embora bastante crescidos, pensavam apenas neles mesmos. Não só não faziam nada, como eram movidos por desmedidos desejos de riquezas e prazeres fáceis.

Apesar da vida triste, a pobre mulher jamais se queixava.

Dia após dia, bordava resignadamente as mesmas flores, as mesmas borboletas, os mesmos pássaros, sem nunca ter tempo para experimentar novas linhas, novos pontos, novos riscos.

Um dia, porém, a beleza de um bordado extraordinário mudaria sua vida para sempre...

O ENCONTRO

Certa manhã, depois de vender seus bordados no mercado, a pobre viúva resolveu procurar uma boa oferta de arroz, antes de voltar para casa. Assim que começou sua busca, foi atraída pelos movimentos de um tecido que balançava ao vento numa barraca próxima. Ao se aproximar, ficou deslumbrada com o que viu: uma paisagem montanhosa, magnificamente bordada em fios de seda, ouro e prata, como sempre sonhara realizar. Imediatamente, decidiu: "De hoje me diante, além dos bordados costumeiros, vou fazer também outros tão lindos quanto este!"

A partir de então, depois de dedicar-se até tarde aos trabalhos que vendia no mercado, avançava noite adentro, tentando dar forma a seus sonhos. Iluminada apenas por uma tocha que exalava tênue mas irritadiça fumaça, não demorou muito para seus olhos começarem a arder e a verter copiosas lágrimas. Como nada as estancasse, a viúva teve uma idéia: reteria as lágrimas no lago da paisagem que estava bordando. Talvez conseguisse assim um belo e inusitado efeito!

A irritação, todavia, foi piorando cada vez mais e chegou a um ponto tal que tingiu de sangue as lágrimas da obstinada mulher. Sem se dar por vencida, ela continuou, usando agora as lágrimas para cobrir de vermelho as flores dos prados e os raios de sol no horizonte.

Assim que conseguiu finalmente terminar o trabalho, a viúva mostrou-o aos filhos que ficaram maravilhados. O bordado era tão esplêndido, tão especial que parecia tocado por algum sopro mágico. Onde teria a mãe buscado tanta inspiração? Como conseguira forças para realizar semelhante tarefa, interrogavam-se os jovens, sem chegar, no entanto, a nenhuma resposta satisfatória.

Como quisesse ver o bordado sob os primeiros raios de sol, a viúva foi para fora, seguida pelos filhos. Aos poucos, toda a aldeia juntou-se a eles e não houve quem não se surpreendesse com a beleza radiante que tinham diante de si.

De todas as partes explodiam ahs! e ohs! da mais pura admiração.

No auge da festa, porém, aconteceu o imprevisto: um forte vento envolveu a viúva, arrancou o bordado de suas mãos e, sem que ninguém tivesse tempo para nada, levou-o feito pipa para além das montanhas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Sem poder acreditar no que acontecia depois de tanto esforço e sacrifício, a pobre mulher pôs-se a chorar, repetindo desesperada as mesmas palavras:

— Ah, tanto trabalho, tanto trabalho e tudo em vão, mal rompe a manhã!

Depois desse dia, foi tomada por tamanha tristeza, que acabou adoecendo. Perdera a vontade de trabalhar, de comer e de falar. A única coisa que fazia era cantar sempre na mesma hora uma antiga canção que aprendera em menina com uma escrava:

"Quem me trouxe assim de longe
Bordados tão delicados?
Quem me deu risos e flores
Sem diluir meus pesares?"

Desse modo, todo final de tarde, seu lamento espalhava-se pela aldeia afora, enchendo de melancolia o coração das gentes que viviam no lugar.

Um dia, não suportando mais a situação, chamou os filhos e anunciou:

— Meus queridos, não posso continuar nesse estado. Tenho que procurar meu bordado. Vocês já estão grandes e serão capazes de sobreviver sozinhos.

Com medo de não ter mais a mãe para sustentá-lo, o filho mais velho foi logo dizendo:

— Fique em casa trabalhando, minha mãe. Eu vou procurar o bordado em seu lugar.

— Se precisar, eu também posso ir, completou o segundo, movido pela mesma razão do outro.

O mais novo, sabendo que a mãe estava muito fraca, que não teria forças para enfrentar as dificuldades do caminho, tratou de convencê-la a ficar. Os irmãos tinham bastante idade, gozavam de excelente saúde, não faziam nada. Que os deixasse partir!

A mãe, depois de muito relutar, acabou concordando. Em seu estado não sobreviveria às estradas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A BUSCA

No dia seguinte, o filho mais velho partiu em direção ao Leste. Esperançosa, a mãe recobrou pouco a pouco suas forças e até voltou a bordar as peças que vendia no mercado. Passado algum tempo, porém, como o filho não voltasse nem mandasse notícias, começou a adoecer novamente de preocupação.

"E se alguma coisa grave aconteceu com ele?" — perguntava-se a pobre mulher, cada dia pior.

Temendo ter de trabalhar para o sustento da casa, o segundo filho saiu à procura do irmão, garantindo que voltaria logo. O tempo, contudo, foi passando e ele também não dava sinal de vida. A viúva começou assim a se recriminar por tê-los deixado partir. Mais valeria ter esquecido o bordado para sempre!

Uma noite, não suportando tanta espera, acordou o filho mais novo e disse-lhe:

— Tão logo amanheça, vou à procura de seus irmãos. Se é difícil perder o bordado do modo que perdi, é impossível viver sem saber de seus irmãos.

— Mas minha mãe! No seu estado não agüentará andar noite e dia pelas estradas!

— Não tenho escolha. Vou com cuidado e assim que tiver alguma notícia, voltarei.

Sabendo que a saúde da mãe não lhe permitia tal aventura, o filho falou:

— Eu vou no seu lugar. Estou em condições de me defender sozinho.

— De jeito nenhum. Seus irmãos eram maiores e não voltaram.

— Já estou crescido. Na aldeia todos admiram minha destreza no manejo da pá, da enxada e do machado.

— Os riscos dos caminhos são maiores que as dificuldades em manejar pás, enxadas e machados, meu filho.

— Para quem não pode enfrentá-los, minha mãe. Dê-me apenas sua bênção e retornarei logo com notícias de meus irmãos e com seu belo bordado.

O rapazinho falou com tanta firmeza que convenceu a mãe. Apesar das preocupações, era melhor deixá-lo partir.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Dois dias depois, o jovem já estava tão longe que teve dificuldades em continuar. Avistou então uma cabana e decidiu ir até lá para pedir ajuda. Uma velhinha apareceu à porta e perguntou-lhe o que desejava.

— Estou à procura de meus irmãos e de um bordado levado pelo vento.

— Ah, meu rapaz! Às vezes é mais fácil não saber a ter que ouvir certas coisas.

— Não tenho como fugir à verdade, boa senhora. Se souber alguma coisa, conte-me, por pior que seja.

— Então entre que, enquanto lhe dou de comer, saberá de seus irmãos e do bordado de sua mãe.

Tão logo o serviu, a velhinha relatou o ocorrido.

— Dei pousada a seus dois irmãos. Disse-lhes como chegar ao bordado. Porém, antes do dia amanhecer, eles fugiram em direção contrária, com os saquinhos de ouro que eu lhes ofereci para alguma eventualidade. Soube que foram para longe e que não pensam em voltar mais para casa.

O jovem ficou indignado com o que acabara de ouvir. Sabia quem eram os irmãos, mas não podia imaginar que chegassem a ponto de fugir com dinheiro alheio. Envergonhado, não conseguiu reter as lágrimas. Se a pobre mãe soubesse, com certeza morreria de tanto desgosto!

A velhinha procurou então consolá-lo, dizendo que a vida era mesmo cheia de surpresas. Melhor esquecer os irmãos e prestar atenção no que fazer para chegar ao bordado.

— Em primeiro lugar, é preciso desencantar o cavalo de pedra que está na entrada da cabana. Só ele sabe chegar ao bordado.

— Mas como fazer isso?

— É simples. Com uma pedra, devo arrancar dez dentes seus e implantá-los no cavalo. Assim, ele desencantará. Depois, terá de comer dez morangos do canteiro e tão logo faça isso estará prestes a partir.

O rapazinho ficou apavorado com a explicação e tratou logo de perguntar:

— Não haverá um outro jeito? E se eu não suportar a dor?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

— Não force seu coração, se ele o impede de prosseguir. Sempre é tempo de voltar para casa. Sua mãe compreenderá e ficará conformada. Ao menos terá notícias dos filhos e do bordado.

Como percebesse o temor do rapaz, a velhinha achou melhor que ele fosse dormir. De manhã, decidiria o que fazer. Porém, para experimentá-lo, falou:

— Caso resolva ir, não esqueça de pegar na prateleira aquele saquinho com moedas de ouro.

Antes mesmo de romper o dia, o jovem se levantou e se preparou para ir embora. Pegou as moedas na prateleira e ficou espantado com tão alta soma. Daria para viver muito tempo sem fazer nada. Imediatamente saiu, pois não queria acordar a velhinha.

Ao ver o cavalo, tremeu só de pensar em ter os dentes arrancados com uma pedra. Realmente, escapar era muito mais simples. Seus irmãos talvez tivessem razão.

Todavia, no momento em que tais idéias passavam por sua cabeça, a velhinha apareceu. Mais do que depressa ele lhe disse:

— Boa senhora, não vou abandonar meu caminho. Estou pronto para seguir. Quebre meus dentes!

A velhinha pegou uma pedra e fez o que tinha de ser feito. Inexplicavelmente, nenhuma gota de sangue saiu da boca do rapaz e a dor cessou assim que o cavalo comeu os dez morangos.

No momento da partida, a velhinha ainda lhe disse:

— Para recuperar o bordado, você terá de vencer também o fogo, o frio e a violência das águas. Um único descuido, as chamas o reduzirão a cinzas, o frio o transformará em estátua, as águas o sugarão para sempre.

A MONTANHA ENCANTADA

Depois de muitos dias de longas e terríveis lutas contra as labaredas de um vulcão, revoltas águas do mar, glaciais temperaturas, o rapaz chegou ao sopé de uma linda montanha onde pôde descansar sobre a relva. Dali avistou um

unesp

esplêndido castelo e decidiu ir até lá pedir pousada. Antes, porém, desejava banhar-se, lavar suas roupas, pois não queria apresentar-se de qualquer jeito a quem governasse aquele reino. Além disso, o banho aliviaria a dor provocada pelos inúmeros ferimentos que cobriam seu corpo. Assim, atirou-se rapidamente no riacho e desfrutou com imenso prazer de suas límpidas e tranqüilas águas.

Ao sair, notou que algo extraordinário ocorrera. Já não tinha um único ferimento, apenas uma pequena cicatriz no pé esquerdo. Sem nenhuma dúvida, estava numa montanha encantada.

Tão logo suas roupas secaram, vestiu-se, montou no cavalo e seguiu para o castelo. Á medida que foi se aproximando, viu fascinado que ele era de cristal, como nas histórias que a mãe lhe contava de pequeno. Ouviu então um canto delicado, vindo de uma ala do imenso jardim, onde graciosas jovens bordavam.

Imediatamente escondeu-se para não interromper a canção mais fantástica que já escutara em toda a sua vida. O cavalo, porém, relinchou e as moças vieram saber do que se tratava. Espantadas, descobriram um forasteiro embaraçado, agachado atrás de um arbusto, sem saber o que dizer. Elas o rodearam, cobrindo-o de perguntas. Como chegara até lá? De onde viera? Qual o seu nome? O que desejava?

Envaidecido com tantas atenções, o rapaz foi recuperando a confiança, sem sequer se preocupar com os dentes que lhe faltavam. Também, isso talvez não tivesse nenhuma importância naquele reino.

Dentre as moças, havia uma que vestia bela e esvoaçante túnica de seda vermelha. Ao perceber que ela o olhava fixamente, não pôde deixar de sorrir-lhe de modo especial. Como ela retribuísse, todos puderam perceber que os dois estavam perdidamente apaixonados.

Nesse momento, a rainha das fadas saiu do castelo e veio em direção ao estranho. As jovens se afastaram, mantendo-se, porém, a uma distância que lhes permitia seguir a conversa dos dois.

— O que o traz ao nosso reino, forasteiro?

— Procuro o bordado de minha mãe.

— O vento tomou-o emprestado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

— Emprestado?!

— Sim. Quando alguém cria uma técnica nova, as fadas são obrigadas a aprendê-la para inspirar outras bordadeiras. Como não podemos deixar a montanha, peço ao vento para buscar o bordado.

— Minha pobre mãe está quase morrendo por causa disso!

— Não se preocupe. Depois que aprendemos a técnica, devolvemos o bordado. Só é preciso que alguém como você venha buscá-lo.

— Mas é muito difícil chegar até aqui.

— É verdade. Quase ninguém aparece. Por isso, temos até um museu no castelo onde guardamos as peças para sempre. Se quiser, pode visitá-lo. Vale a pena!

— Quero o bordado de minha mãe!

— Ele está ali, com a fada de vermelho. Ela o devolverá logo. Só falta saber como sua mãe bordou as águas do lago e como conseguiu tão belos tons de vermelho no horizonte.

O rapaz não se convenceu com as explicações e sentiu um forte impulso de arrancar o bordado das mãos da jovem. Deteve-se, todavia, pois estava apaixonado e temia ofendê-la. Resolveu então perguntar:

— Quanto tempo ainda demoram?

— Não mais que dois dias — respondeu a rainha. — Enquanto isso, será nosso hóspede e poderá desfrutar de tudo o que o reino das fadas oferece.

Pensando na possibilidade de ficar perto da jovem por quem acabara de se apaixonar, o rapaz aceitou o convite, achando até que era pouco tempo:

— Só temos uma condição, meu jovem. Do reino, só poderá levar o bordado e boas lembranças.

Ao ouvir isso, ele compreendeu que, apesar de apaixonado, não poderia se casar nem levar a fada de vermelho consigo. Como não desejasse ficar sem ela, pensou então em viver ali para sempre. Não voltaria mais para sua aldeia, paciência. Daria um jeito de informar a mãe do ocorrido. Ela o entenderia. A rainha, no entanto, desfez suas ilusões, quando lhe contou seus planos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

— Somente as fadas podem viver neste reino. Delícias e encantos permanentes são permitidos apenas a nós, a mais ninguém. Já que conseguiu chegar até aqui, aproveite esses dois dias. As boas lembranças serão suficientes para que encontre prazeres na medida humana.

Sem vislumbrar saídas, assim que a rainha o deixou, o rapaz recriminou-se:

— É isso que dá se apaixonar por fadas!

A fada de vermelho, que estava por perto, ouviu o desabafo e, apesar do tom mal-humorado do jovem, quase estourou de felicidades. Tinha certeza de que ele se referia a ela. No mesmo instante, porém, deu-se conta também da proibição e ficou indignada. De que adiantava um reino perfeito, se era prisioneira da perfeição? De que serviam tantos encantos, se estava impedida de desfrutá-los na companhia do amado?

Inconformada, buscou todo tipo de solução a seu alcance, enquanto o jovem permaneceu no reino. Falou com amigas, pesquisou em livros, consultou fadas experientes, mas nada! A resposta era sempre a mesma. Se cada uma que se apaixonasse partisse, em breve não haveria mais reino, nem fadas.

Para se consolar, a moça resolveu então aplicar uma pequena fada de vermelho no bordado para que o amado se lembrasse dela toda vez que o olhasse. Assim, quando todos dormiam no castelo, foi ao quarto dele e, aproveitando-se da claridade da lua que atravessava o cristal, fez rapidamente o planejado: tomou o trabalho já em poder do amado e bordou uma jovem parecida com ela, olhando com tristeza a própria imagem refletida no lago. Tão logo terminou, recolocou a peça no lugar e, antes de sair, não resistiu ao desejo de beijar suavemente os lábios do rapaz. Com lágrimas nos olhos, recolheu-se aos seus aposentos, lastimando o destino reservado às fadas. Por que não eram como os humanos? Por que estavam impedidas de amar?

Antes mesmo do dia clarear, o rapaz pegou o cavalo e preparou-se para partir, levando apenas o bordado e a dor da separação eterna. Ao passar sob a janela da amada, ouviu soluços e se deteve. Talvez pudesse raptá-la e levá-la sem que ninguém notasse. Imediatamente, porém, o cavalo saiu em furiosa arrancada,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

só parando ao deixar os limites da montanha encantada. Percebendo-se vítima do destino, o jovem achou melhor voltar rápido para casa e devolver o bordado para a mãe.

O RETORNO

As vagas do mar, o frio das geleiras, o calor das labaredas não ameaçaram o moço no retorno. Estava tão obstinado que nada seria capaz de atingi-lo. Desse modo, muito antes do que se possa supor, já estava na casa da velhinha, sem nenhum ferimento, a não ser o do amor irrealizado.

— Estou feliz e orgulhosa de você, meu rapaz, disse-lhe a boa velhinha, já arrancando os dentes do cavalo e colocando-os em seu verdadeiro dono. Agora você vai calçar estas sandálias mágicas e num minuto chegará em casa. Sei que seu coração chora, mas lembre-se de que nunca sabemos o que poderá nos ocorrer.

O rapaz calçou as sandálias e, comovido, despediu-se da velhinha. Ela desejou-lhe um feliz regresso e assim que ele deu por si, já estava na aldeia onde sempre vivera.

— Ainda bem, que você chegou. Não sabemos mais o que fazer com sua mãe — disse-lhe aflita uma vizinha. — Ela não se alimenta, não fica mais de pé, não sai da cama dia e noite.

O moço correu para dentro da casa e, desenrolando o bordado, gritou:

— Olhe minha mãe, olhe seu bordado! Consegui trazê-lo de volta!

Na mesma hora, a viúva sentiu suas forças retornarem, como se nunca tivesse estado doente. Levantou-se então da cama, abraçou o filho e, sem ainda acreditar que tudo pudesse ser verdade, disse:

— Vamos para fora. Finalmente poderemos admirar o bordado em paz.

Ao vê-los ali, toda a aldeia foi-se chegando, celebrando o retorno do filho e o restabelecimento da viúva.

Um inesperado vento, porém, surgiu novamente no auge dos festejos e arrancou o bordado das mãos da pobre mulher. Só que dessa vez, assim que

ganhou altura, o bordado ficou parado no céu, aumentando aos poucos de tamanho até recobrir a aldeia quase que completamente. Então, balançando como ondas de um clamo e imenso mar, começou a pousar suavemente e, à medida que cada pedaço da paisagem bordada tocava o chão, ganhava vida, transformando o pobre vilarejo num lindo, feliz e rico povoado.

— É um milagre, um verdadeiro milagre! — repetiam todos, totalmente maravilhados com o que acontecia.

Feliz, o filho da viúva saiu correndo pelos imensos campos de flores, achando o lugar tão belo quanto os mais belos que vira na montanha encantada. Contudo, ao se lembrar de que tanta alegria jamais poderia ser compartilhada com sua amada, pôs-se a chorar, sem saber o que fazer para aliviar sua dor. Depois de algum tempo, resolveu ir até o lago na esperança de encontrar algum consolo na placidez de suas águas. Ao se aproximar teve, porém, uma surpresa: uma jovem de vermelho, idêntica à fada por quem se apaixonara, veio em sua direção e, antes que ele tivesse tempo de dizer alguma coisa, ela lhe contou o que sucedera:

— ... Quando tudo ganhou vida, a imagem que bordei também se tornou real. Assim, estou aqui, sem ter saído de lá. Não ameaço o reino das fadas nem estou impedida de viver com quem amo.

O jovem não queria ouvir outra coisa. Tomou a amada nos braços e imediatamente a pediu em casamento. Ela aceitou sem hesitar, mas disse que teriam muito tempo pela frente. Antes precisava conhecer as pessoas, os costumes, as belezas do lugar.

EPÍLOGO

Conta-se que um dia os filhos mais velhos da viúva passaram pela aldeia. Porém, não tiveram coragem de se mostrar, desaparecendo novamente nos caminhos do mundo. Aliás, a esse respeito, conta-se também que, habituados a esperar tudo dos outros, os dois viviam mendigando desde que as moedas de ouro acabaram. Não se sabe, contudo, se isso é realmente verdade. Os comentários não são nunca de alguém que tenha estado de fato com eles.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Até seus últimos dias, a mãe nutriu ainda esperanças de saber por onde andariam. Partiu, no entanto, sem ter jamais nenhuma espécie de certeza acerca do destino dos dois.

O mais novo e a mulher, por sua vez, tiveram muitos filhos e foram felizes naquela aldeia, iluminada todo final de tarde pelo brilho de um sol avermelhado.

unesp

ABSTRACT

From the point of view of a direct relation between the language development and child's thought, of Vigotski's School studies and, considering that the lecture is a way of the others' language appropriation — written stile —, it is known that among teachers, a statement about the valorization of lecture habit without, however, being clear to them concerning about their rules, as teachers, to such habits and which are the real contribution of the lecture — more especially for child's literature — for intellectual development and child's personality.

The proposal of the research is knowing and discussing that the conceptions about child literature induce to scholar pedagogical practice. It is used for that, interviews to teachers and students, practical observation and analysis of the work plans elaborated by the teachers based on the lecture proposal of a child literature book — *O Bordado Encantado*, by Edmir Perrotti.

In summary, it is tried to realize and analyze based on the studies of Vigotski's School contributions: 1) which the teachers' conception of an Elementary School are during their first years, about their rules related to the lecture teaching, as well as the importance of the lecture competence to the psycho-childhood development; 2) which the children's representations about the work with child literature are made by school; 3) how the child literature can contribute to their development and which knowledges are necessary to the teacher so that he can interfere positively in the process of student's education using the literature as a cultural production.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

