

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARIA CECILIA RIZO PEREIRA

**A LEITURA NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA:
A METODOLOGIA DA PERSONAGEM PROFESSOR**

Presidente Prudente
2006

MARIA CECILIA RIZO PEREIRA

**A LEITURA NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA:
A METODOLOGIA DA PERSONAGEM PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza

Presidente Prudente
2006

Termo de aprovação

TÍTULO: A LEITURA NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: A METODOLOGIA DA PERSONAGEM PROFESSOR

AUTORA: MARIA CECILIA RIZO PEREIRA

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO pela Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Departamento de Educação/Faculdade de Ciências e tecnologia de Presidente Prudente

Prof.^a Dr.^a GILZA MARIA ZAUHY GARMS

Departamento de Educação/Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof.^a Dr.^a ROSA MARIA GRACIOTTO SILVA

Departamento Letras – UEM

Data da realização: 27 de setembro de 2006.

Presidente da Comissão Examinadora
PROF.^a DR.^a RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Ao meu filho Patrick e à minha filha Grace, pelo amor incondicional.

À Fernanda, por ter vindo nos presentear com sua ternura.

A todos os professores e professoras que anonimamente constroem a
cada dia a educação deste país.

Agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração de várias pessoas. Agradeço de forma particular a algumas delas:

à Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza, pela confiança, pela orientação segura e por ter me ajudado a ver a riqueza da literatura infantil brasileira;

às professoras que compuseram a banca do Exame de Qualificação, Prof^a. Dr^a. Fabiane Verardi Burlamaque e a Prof^a. Dr^a. Gilza Maria Zauhy Garms, pelas valiosas sugestões;

aos meus pais, Leida e Almerindo, pela educação amorosa;

a todos os meus familiares, pelo incentivo e compreensão;

a todos os meus amigos, pelo carinho e amizade valiosa;

aos colegas integrantes do Grupo de Pesquisa “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário”, pelo compartilhamento das idéias;

à Lairce, pelo desprendimento e generosidade;

à Raquel Vanalli, pela revisão bibliográfica da dissertação;

à Prof^a. Alvina, pela revisão ortográfica do trabalho.

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediada pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar sua eficiência.

Regina Zilberman

Resumo

As dificuldades dos brasileiros com a leitura têm sido objeto de várias pesquisas. Em setembro de 2005, o Instituto Paulo Montenegro divulgou dados que apontam a incapacidade da escola brasileira para desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e revelam, ainda, os sérios problemas que enfrenta no ensino dessa habilidade. Entre os entrevistados pelo Instituto, apesar de terem freqüentado a escola por um período entre 4 e 7 anos, os números indicam que a maioria não consegue compreender um texto mais elaborado e nunca lê um livro, mesmo tendo acesso a bibliotecas próximo a suas casas ou aos seus locais de trabalho. Especialistas que se dedicam ao estudo do tema têm afirmado que a origem do problema pode estar na formação do professor que, via de regra, é baseada em metodologias e suportes inadequados para o ensino da leitura. Suas pesquisas mostram que, no trabalho realizado em sala de aula pelos professores, percebem-se, subjacentes, concepções de ensino-aprendizagem centradas na transmissão-repetição de conteúdos. Além disso, os docentes demonstram pouco conhecimento sobre o acervo literário infantil e, portanto, não utilizam a literatura como material essencial para o ensino da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A preocupação com essa problemática engendrou esta pesquisa que se iniciou com a seleção da obras de literatura infantil brasileira publicadas a partir da década de 1970, período rico em produção do gênero que se estende até hoje. A premissa inicial exigia que entre os personagens dos livros selecionados houvesse a figura de um(a) professor(a) ensinando leitura nas séries iniciais. Para compor o *corpus* do trabalho, foram escolhidas cinco obras. Tendo a Pesquisa Bibliográfica Analítica como procedimento de investigação, procurei identificar a metodologia utilizada pelos personagens professores, analisando-a de acordo com as concepções de aprendizagem e de conhecimento que permeiam a educação e, também, estabelecer um diálogo com teorias que tratam da aquisição da leitura. No desenvolvimento do trabalho, foi possível verificar que, dos cinco livros analisados, três apresentam professores ensinando leitura sob a perspectiva de uma concepção empirista, isto é, através da simples decodificação e repetição de letras, sílabas e palavras. As outras duas obras contemplam professores cujo trabalho para o ensino da leitura revela uma visão interacionista, que permite o diálogo autor/texto/leitor. Para concluir, procurei mostrar como é importante, na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerar a utilização do texto literário nas atividades dirigidas à aquisição da leitura. É preciso fazer desse educador um

conhecedor da literatura infantil brasileira, um suporte que o fará também refletir sobre as concepções de leitura, texto e de ensino-aprendizagem que embasam sua prática.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Ensino-aprendizagem.

Abstract

Brazilians' difficulties related to reading have been the subject of many researches. According to Instituto Paulo Montenegro's data, published in September, 2005, schools in Brazil have not been able to make students be fond of reading neither succeeded in teaching them how to be literate. A great number of the people interviewed by the researchers, in spite of having attended school for a period from 4 to 7 years, are not able to read a slightly more complex text and hardly ever read a book even if libraries are available in their neighborhoods or near their jobs. Specialists who study this issue have stated that the problem may have its origin in Schools of Education which don't usually provide teachers with the adequate methodologies to teach children how to read. As a result of their investigation, the researchers show that teachers' activities in classrooms reveal teaching- learning theories that focus only on passing and receiving school subjects. In addition, teachers do not know much about children literature, therefore, they do not consider children books an essential device in elementary school in order to teach small children how to read. My concerns about the topic led me to this study that was started with the selection of Brazilian children literary books written from 1970 until today, a period known as the most important as far as this literary genre is concerned. The basic idea was to choose stories where one of the characters should be a teacher teaching small children how to read. According to this requirement, five books were chosen. Making use of the Analytical Bibliography Research as the investigation procedure, I have tried to identify the methodology used by the teacher characters and to analyze it under the lights of some learning and reading acquisition theories. Throughout my research, I could verify that three among the chosen books show teachers whose work is based on an empiricist point of view, making children just decode and repeat letters, syllables and words. The teachers in the other two books, though, present an interactionism-based work which allows the relation author / text / reader to occur. To conclude, I have tried to point out the importance of using literary texts in reading teaching activities. As a consequence, Schools of Education should consider the subject in order to make school teachers acquainted to Brazilian children literature which could also become a valuable device to analyze the reading, text, and teaching-learning conceptions that support their work.

Key-words: Reading. Literature. Teaching-learning.

Sumário

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Introdução..... | 10 |
| 2 | Leitura: alguns caminhos e muitos percalços..... | 14 |
| 2.1 | Concepções de leitura: vários olhares..... | 15 |
| 2.2 | O ensino da leitura na escola: um problema?..... | 19 |
| 2.3 | O texto literário: delineando algumas características, sua função e a utilização no espaço escolar..... | 24 |
| 2.4 | O texto literário infantil..... | 27 |
| 3 | Os caminhos da literatura infantil..... | 28 |
| 3.1 | O conceito de literatura infantil..... | 28 |
| 3.2 | Onde e como começou essa história..... | 32 |
| 3.3 | A literatura infantil brasileira..... | 35 |
| 4 | A metodologia: o percurso..... | 41 |
| 4.1 | O caminho metodológico..... | 42 |
| 4.2 | O suporte que embasou a análise do <i>corpus</i> | 44 |
| 5 | Os fundamentos que sustentam as práticas educativas..... | 46 |
| 5.1 | Que concepção, que teoria de conhecimento se desvela na prática docente?..... | 47 |
| 6 | A análise do <i>corpus</i> | 58 |
| 6.1 | Os livros..... | 58 |
| 6.2 | De Rocha a Ziraldo: um possível diálogo entre literatura e educação..... | 72 |
| 7 | Considerações possíveis..... | 78 |
| | Referências..... | 82 |
| | Bibliografia..... | 87 |
| | Anexos..... | 88 |
| | Anexo A – Capas dos livros do <i>corpus</i> | 88 |

1 Introdução

[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar.

Regina Zilberman¹

Buscando na minha memória o que me fez gostar de ler, remonto às imagens da minha infância: minha mãe lendo ou contando histórias para mim, a vovó Maria, mãe da minha mãe, falando das histórias dos livros que o meu vovô Emilio havia comprado. De todas essas lembranças, a que mais me marcou, com certeza, é a de meu irmão mais velho lendo para meu avô, meu pai e outras pessoas que moravam no sítio onde nós residíamos.

Antes, porém, de descrever essa cena que procuro sempre rememorar, que me provoca saudade e ao mesmo tempo me anima a acreditar no quanto o gosto pela leitura pode acrescentar a nossas vidas, (pois essa lembrança serve de alavanca na crença do trabalho com a literatura para o ensino da leitura) tenho que contar, devido à importância dele na minha formação de leitora, quem foi o meu avô Emilio.

Nascido em Bolonha, com cerca de dez anos ele veio como imigrante, da Itália, para o Brasil e foi morar no interior de Minas Gerais trabalhando na lavoura de cana-de-açúcar, juntamente com seus pais e irmãos. Quando lá chegou, em 1910, não havia escolas na zona rural daquela região. Mas ele já havia cursado até o equivalente à 3ª série do Ensino Fundamental, na Itália, onde tomara gosto pela leitura. Um gosto que o fazia, mesmo já casado e com filhos, dirigir-se até a cidade de Barbacena montado em lombos de animais para embarcar num trem que o levava ao Rio de Janeiro com o objetivo de comprar livros e jornais que lia para toda a família. Seus filhos mais velhos não freqüentaram escolas, inexistentes na região, porém todos aprenderam a ler e escrever, pois meu avô contratou um professor particular para ensiná-los. Apesar da época e do lugar, considerava importante que seus filhos obtivessem esse aprendizado.

Depois, na década de 1940, mudou-se com sua família para o Estado de São Paulo, e no final da década de 1950, para o Paraná, morando sempre na zona rural. E como era costume das famílias italianas, os filhos, mesmo casados, moravam no mesmo sítio ou em sítios próximos.

¹ ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p.9.

E foi lá, na região norte do Estado do Paraná, onde passei boa parte da minha infância, que a cena de leitura mais marcante guardada na minha lembrança ocorreu. Era sempre à noite, logo após o trabalho pesado da roça, que meu irmão lia para o meu avô, (que devido ao fato de ler muito à noite com pouca iluminação, já não conseguia ler), para o meu pai e os outros homens que residiam no sítio. Eu era a única figura feminina da sala, porque as mulheres adultas tinham que cuidar dos afazeres domésticos para, no dia seguinte, irem cedinho para a roça.

Eu ficava nos cantinhos ou às vezes embaixo da mesa, ouvindo as proezas dos heróis e das heroínas das histórias. Naquela região havia muitos nordestinos e, através deles, meu avô tomou contato com a literatura de cordel que começou a fazer parte das leituras noturnas na minha casa. Eram lobisomem, mula-sem-cabeça, Lampião, Maria Bonita e seres com superpoderes que saíam dos livros e tomavam vida através da minha imaginação.

Por que conto esses fatos? Porque foram eles que me motivaram a aprender a ler e escrever. Eu queria ser capaz de ler aquelas histórias que meu irmão lia, desejava ocupar o lugar dele naquela mesa, que era humilde, iluminada ora com uma lamparina, ora com um lampião, mas que se tornava um palco de seres mágicos saídos dos livros, pela voz de meu irmão.

Quando eu entrei na escola, ao completar sete anos, conforme a exigência da época, aprendi a ler e a escrever rapidamente, apesar de a escola ser uma ‘casinha de madeira’, na zona rural, com classes multiseriadas, com uma professora cujo nível de escolaridade corresponderia à 4ª série do atual Ensino Fundamental e de ter como único livro, a cartilha. A professora dizia que eu era muito inteligente e a sua melhor aluna. Porém, hoje, avalio não ser uma questão de inteligência o que me diferenciava das outras crianças, mas sim o meu contato anterior com a leitura foi que me proporcionou um aprendizado mais rápido, porque era um desejo meu, eu tinha motivos para querer aprender a ler.

Fiz essa retrospectiva da infância, contando como descobri a leitura, para compartilhar aqui uma das minhas inquietações, agora como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, quando vejo com apreensão as pesquisas demonstrando que uma considerável parcela da população brasileira, ainda que tenha passado pela escola e seja considerada alfabetizada, não consegue compreender o que lê.

Neste trabalho, cito dados dessas pesquisas (PISA 2000, INAF 2001 e INAF 2005) e faço considerações sobre a dificuldade que a escola tem para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, visando torná-los leitores competentes. Se essa instituição não consegue capacitar os indivíduos que passam por ela no que deveria ser-lhe mais peculiar, isto é, a leitura e a

escrita, urge problematizar esse fato, levantar hipóteses e pesquisar alternativas que possam contribuir para o trabalho docente no ensino da leitura.

É nesse sentido que o presente trabalho busca oferecer subsídios, através de uma Pesquisa Bibliográfica Analítica, com o objetivo geral de identificar em livros de literatura infantil brasileira a metodologia utilizada pela personagem professor para o ensino da leitura. Como objetivos específicos, selecionei obras de literatura infantil brasileira do 4º período (meados de 1970, até os dias atuais) em que aparece a figura do professor de séries iniciais do Ensino Fundamental trabalhando a leitura. Procurei analisar a metodologia utilizada por esse professor, dialogando com teorias que discutem a leitura, e os pressupostos epistemológicos que explícita ou implicitamente, embasaram essa metodologia.

No capítulo de número dois busquei, através de vários teóricos, (SILVA; LAJOLO; MARTINS) conceituar leitura, discutir o ensino da leitura nas escolas, bem como os suportes que sustentam essa prática e as implicações decorrentes deles. Faço a defesa do trabalho com o texto literário para o ensino da leitura, citando pesquisas nessa área que demonstram a imprescindível presença de um para que o outro ocorra.

Discorro sobre a literatura infantil, no capítulo posterior, apresentando sua gênese, conceito, seus caminhos, sua utilização no contexto escolar e suas implicações com o contexto social e político, além de tratar especificamente da história da literatura infantil brasileira.

Quanto à metodologia utilizada para a realização deste trabalho, faço um detalhamento sobre os fatores “internos e externos” que me conduziram para esta pesquisa, a opção pelo tipo de investigação e os critérios estabelecidos para a seleção do *corpus*, estando todos descritos no capítulo quatro.

Já no capítulo cinco, busquei delinear, com base em vários estudiosos do tema, que concepção de sujeito e de ensino-aprendizagem encontra-se subjacente nas principais teorias educativas e quais os fundamentos epistemológicos que as ancoram, assim como a quais correntes filosóficas estão ligadas determinadas concepções de conhecimento dentro das escolas psicológicas que norteiam as práticas educacionais.

O capítulo seis traz a análise do *corpus*, os cinco livros selecionados dentro do período proposto, com os objetivos e os critérios estabelecidos para a pesquisa.

As obras escolhidas: **O menino que aprendeu a ver**, de Ruth Rocha; **A escola da pata**, de Luciana Maria Marinho Passos; **Galileu leu**, de Lia Zats; **Uma escola assim, eu quero pra mim** de Elias José e **Uma professora muito maluquinha**, de Ziraldo, foram publicadas entre 1987 e 1995, pertencem ao chamado 4º período, considerado por estudiosos do assunto, (ZILBERMAN; COELHO) como aquele em que nossa literatura infantil viveu um

momento de grande produção com a proliferação de obras importantes no país. Procurei também fazer inferências pertinentes ligando o período que engloba as publicações às implicações decorrentes das influências que recebia a educação brasileira naquele momento.

No último tópico, que denominei de ‘Considerações possíveis’, por entender que o meu olhar é apenas uma das possibilidades de ‘se enxergar’ os dados levantados por este trabalho, pontuo a formação do professor como eixo norteador para desenvolver o ensino da leitura. Investir para que o docente conheça o rico acervo literário infantil brasileiro é dar-lhe subsídios para repensar a sua prática.

2 Leitura: alguns caminhos e muitos percalços

Ler é um ato que precisa do outro para reconhecer e legitimar sua inauguração.

Eliane M.T. Lopes²

Uma das atividades rotineiras na escola é pedir que os alunos leiam em voz alta, para mostrar que sabem ler. Segundo Lopes (1995), o ato de ler em voz alta pode remontar à Antigüidade quando não havia leitura, mas narração de contos ou casos, quando a vida e toda a tradição eram contadas, transmitidas aos outros pela fala.

Na Roma antiga, “a leitura era reconhecidamente, uma atividade difícil, reservada para poucos, em que outros sinais, que não apenas as letras tornavam o texto passível de uma decifração caprichosa e diligente” (LOPES, 1995, p.1). E as pessoas liam em voz alta, como um treino para uma leitura rápida.

Na sociedade brasileira, a leitura em voz alta surgiu primeiro na Igreja e, depois, na escola. Em ambas para convencer. Na escola, segundo a autora citada, a leitura em voz alta acontecia para convencer que se devia ler e, também, para ensinar o que se devia ler. E assim, escolhendo o que deveria ser lido e como, pretendia-se desenvolver o gosto pela leitura. Toda leitura deveria dar lugar ao trabalho e ser ela mesma um trabalho. “Nada de confundir leitura com ociosidade” (LOPES, 1995, p.1). E uma leitura poderia ser considerada má, se não fosse compartilhada, pois poderia gerar enganos de interpretação. Criava-se assim, segundo a autora, uma pedagogia da compreensão, que visava garantir a justa recepção.

Com a instalação da República no país, um dos ideais da sociedade brasileira do século XIX era formar cidadãos prontos para participar da vida da cidade, que soubessem argumentar, falar bem e convencer.

O ato de ler, sua função e as concepções de leitura podem variar, portanto, de acordo com as expectativas de uma determinada época e sociedade.

E nos dias atuais, como se entende a leitura? Como ela é praticada na escola? Que suportes deveriam ancorar as práticas escolares? Essas são as formulações que abordarei neste capítulo.

² LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Leitura: prazer e saber**. Local [s.n.] [199-] Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memória/ensaios/eliane.html> Belo Horizonte>. Acesso em 17 de janeiro de 2006. p.1.

2.1 Concepções de leitura: vários olhares

Ler corretamente é correr risco. É tornar vulnerável nossa identidade, nosso autodomínio.
George Steiner³

O que é ler? Eis uma questão que exige um processo investigativo para respondê-la, devido aos múltiplos conceitos existentes sobre o que se considera leitura.

Em um dicionário de Língua Portuguesa (Globo, 1996), dentre as várias definições de leitura, uma me chamou particularmente a atenção: ler é “devanear”. Buscando no mesmo dicionário a definição de devanear, encontro: “imaginar, fantasiar, sonhar”.

Esta idéia do ato de ler como momento de imaginação, fantasia e sonho traz de volta à minha memória um *slogan* do governo para uma campanha publicitária sobre leitura: “Quem lê, viaja”.

No entanto, para imaginar, fantasiar, sonhar e, como dizia o *slogan*, “viajar”, temos que compreender o lido:

O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através dos seus conteúdos, ou seja, o texto como uma percepção dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos, o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se. (SILVA, 1981, p.44)

E nesse movimento, de transformar o texto e ao mesmo tempo transformar-se, é que acontece a compreensão e a interpretação do registro escrito e, segundo Silva, “a pessoa passa a compreender-se no mundo”.

A leitura pode ser entendida também como um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto sendo, assim, um diálogo do leitor com o objeto lido.

Cada pessoa, ao ler um texto, lhe atribui significados em razão também de suas experiências anteriores. A esse respeito, Freire afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. (FREIRE, 1994, p.11)

³ STEINER, George. Linguagem e silêncio. São Paulo: Companhia das letras, 1998. Apud: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. p.152.

Nessa citação de Paulo Freire fica clara uma concepção de leitura que supera a decodificação pura da letra, da sílaba e da palavra. O autor faz uma relação direta do ato de ler com a vida, interligando realidade e aprendizagem.

Para Ezequiel Theodoro da Silva (1981, p.66), “o ato de escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar daquilo que vi; ao ler (compreender) compartilho daquilo que o outro viu”.

Assim, para Silva, Martins e Freire a leitura não pode ser considerada apenas decifração de letras e palavras, pois a relação leitor-texto-contexto é essencial para a compreensão daquilo que se lê.

Nessa mesma concepção de leitura, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental postulam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema da escrita, etc. Não se trata de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p.53)

Apesar de a bibliografia dos PCNs citar somente Freire e não incluir Silva e Martins, o documento também reitera pontos já colocados por esses autores, reafirmando que leitura não pode ser simplesmente a decodificação.

Nessa mesma direção encontro igualmente Brandão e Micheletti (1998, p.17-18), para quem:

O ato de ler é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra contexto. Contexto não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele que enraíza histórica e socialmente o homem.

Assim como Paulo Freire, as autoras também manifestam preocupação com a percepção por parte do educando-leitor do seu lugar como agente do contexto histórico, não desvinculando a “leitura da palavra da leitura do mundo”.

Também nessa mesma linha de pensamento está Lajolo (2002, p.91):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra.

A autora confere à leitura o poder de fazer o leitor se rebelar contra o texto, dando-lhe um outro rumo, transformando-o. Pode-se identificar aí um sujeito leitor capaz de mergulhar num texto e, ao mesmo tempo, emergir dele.

Assim como o autor dispõe de liberdade, imaginação e criatividade para enredar seu leitor, este, por sua vez, está sujeito a enredar-se tanto na leitura, que buscará tecer outros fios, delineando outros pontos além dos propostos inicialmente.

Seguramente cada leitor fará as suas leituras,

[...] possíveis, de acordo com seu grau de maturidade, entendendo-se que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. (LAJOLO, 1982, p.53)

Em se tratando de maturidade do leitor, Maria Helena Martins (2003, p.37) propõe de uma maneira “despretensiosa”, como ela mesma a define, pensar a leitura “percebendo a configuração de três níveis básicos [...] sensorial, emocional e racional.” Segundo a autora, considerando a leitura como algo dinâmico, esses três níveis estariam inter-relacionados, sendo simultâneos e de acordo com as experiências, expectativas, necessidades e contexto do leitor.

Em relação à leitura sensorial a autora afirma que: “antes de um texto escrito, um livro é um objeto: tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta”. (MARTINS, 2003, p.42).

Quantas vezes nós, adultos, nos deparamos alisando, cheirando um livro novo... E as crianças... que folheiam livros com os olhinhos brilhando de curiosidade, tentando descobrir o que as cores, as figuras e os sinais querem lhes dizer...

Com relação à leitura emocional Martins (2003, p.51-52) aponta que nela:

[...] emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação efetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo.

Para a autora, a criança é que está mais disponível e mais aberta para essa leitura, pela necessidade de conhecer o mundo exterior e de aprender a nele viver.

Nesse tipo de leitura não importa perguntar sobre o que trata o texto, mas sim, o que ele me provoca.

Quanto à leitura racional, Martins aponta que ela é dotada de:

[...] caráter eminentemente reflexivo, dialético. Ao mesmo tempo em que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado. (MARTINS, 2003, p.66)

Pontua a autora que a leitura racional vem ampliar a sensorial e a emocional pelo fato de promover a ligação entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, dando-lhe oportunidade de atribuir significado ao texto, possibilitando-lhe tanto questionar a própria individualidade, como as relações sociais existentes.

Salienta, ainda, que não se trata de considerar a leitura racional importante por ser racional, mas sim, o processo que o leitor percorre, permitindo-lhe a ampliação de seus horizontes e as possibilidades de leitura não só do texto, mas também, da própria realidade social.

Sintetizando os três níveis de leitura, Martins (2003, p.81) ressalta que:

A leitura sensorial tem um tempo de duração e abrange um espaço mais limitado, em face do meio utilizado para realizá-la – os sentidos [...] A leitura emocional é mais mediatizada pelas experiências prévias [...], tem um caráter retrospectivo implícito; [...] já a leitura racional tende a ser prospectiva, à medida que a reflexão determina um passo à frente no raciocínio, isto é, transformar conhecimento prévio em novo conhecimento...

A autora defende a idéia de que a pessoa lê como ela vive, em processo “permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos.” (MARTINS, 2003, p.81). Por isso, declara que a leitura deve ir além da racionalidade e do intelecto, conservando em nós as sensações do ‘leitor’ que não decodifica a linguagem escrita, mas que cheira, acaricia, observa e descobre um jeito de ler através de todos os sentidos. Além disso, a leitura deve deixar que as emoções possam fluir, permitindo ao leitor ‘viajar’ por seu intermédio, como dizia o *slogan* da campanha publicitária citada no início deste capítulo.

Respondida a primeira questão, passo à outra: como a escola ensina a ler?

2.2 O ensino da leitura na escola: um problema?

É preciso ir além, instigando os alunos por meio de questionamentos em busca de sentidos que se encontram nas entrelinhas [...]

Ana Claudia Silva⁴

Há vários estudos que tratam do ensino da leitura na escola brasileira. Convém aqui salientar que não fiz nenhuma pesquisa diretamente em sala de aula, não observei práticas docentes relacionadas ao ensino da leitura, por não fazerem parte da opção metodológica deste trabalho.

O que farei neste tópico é, embasada em estudiosos da área, estabelecer um diálogo com a teoria pertinente, tecendo algumas considerações sobre as concepções de leitura na escola, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisas recentes apontam que há um número significativo de sujeitos com problemas de leitura no Brasil, como por exemplo, a do Instituto Paulo Montenegro (IPM) vinculado ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE).

Essa pesquisa coleta, anualmente, dados para o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). O resultado do INAF 2001, divulgado em setembro de 2003, mostrou que, num universo de 2 mil brasileiros entrevistados, com idade entre 15 e 64 anos de idade, 74% não conseguem ler e entender um livro, apesar de terem sido considerados ‘alfabetizados’ pela escola. E os dados levantados pelo INAF 2005 revelam que não houve mudança significativa nos resultados. Dos indivíduos entrevistados na faixa etária citada, somente 26% conseguem compreender um texto mais longo, abstrair informações, comparar e relacionar esse texto com outros.

Dados semelhantes, revelados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, confirmam essa realidade. O Brasil foi o último colocado no relatório PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, que avaliou o letramento em leitura obtido por jovens de 15 anos de 31 países industrializados. Entenda-se aqui que o ‘letramento em leitura’, no PISA, não se restringe à decodificação e à compreensão literal de textos escritos,

⁴ SILVA, Ana Cláudia et al. A leitura do texto didático e didatizado. In CHIAPPINI Ligia (coord) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.82.

mas avalia a capacidade do jovem de compreender e usar os textos para alcançar seus objetivos, desenvolvendo conhecimentos e participando ativamente da sociedade.

Com a inclusão de mais dez nações nas provas do “PISA Ampliado”, aplicadas em 2001, a colocação do Brasil mudou para a 37ª posição no quesito leitura, ficando à frente apenas de quatro países: Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru. Na média das três áreas avaliadas (Leitura, Matemática e Ciências), os brasileiros ficaram em penúltimo lugar entre os 41 países participantes.

Esses dados revelam que a escola brasileira tem deixado uma lacuna na formação do público leitor. Posso, partindo dos dados apresentados, inferir, então, que as nossas escolas não estão conseguindo desenvolver as habilidades consideradas mínimas para que o aluno possa compreender um texto.

Existe um problema no ensino da leitura, na escola brasileira, com relação à formação de leitores, devido, talvez ao despreparo docente, principalmente no que diz respeito ao texto literário, o texto aberto, aquele que permite uma pluralidade de leituras.

O professor acaba utilizando o que a escola lhe oferece como opção, isto é, o livro didático e as chamadas coleções ‘pedagógicas’⁵ disseminadas no ambiente escolar por meio de cópias xerográficas ou ainda através do velho e persistente mimeógrafo.

O que questiono aqui é a qualidade dos suportes que ancoram as práticas de leitura e o uso que se faz deles na escola, pois como afirmam Santos e Souza (2004, p.81):

[...] precisamos discutir o papel da escola que constiui-se em ambiente privilegiado para a formação do leitor. Nela é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas.

As pesquisadoras (ANA CLAUDIA SILVA et al., 1998) analisaram o material que circula nas escolas em aulas de Língua Portuguesa, especificamente os textos para leitura e interpretação.

As autoras dividiram os textos utilizados pelos professores em dois grandes grupos: os *didáticos*, os que se encontram no livro adotado pelo professor e os *didatizados*, aqueles escolhidos pelo professor para serem levados para a sala de aula com a sua proposta de trabalho. No primeiro grupo, estão aqueles que mesmo não tendo sido escritos com fins pedagógicos, já passaram pelo processo de didatização pelo autor do livro; no segundo, estão os textos que foram *didatizados* pelo professor.

⁵ É um material que circula nas escolas da região de Presidente Prudente, com atividades ‘prontas’ para serem xerocopiadas ou mimeografadas. Uma das coleções mais utilizadas se intitula **Dia-a-dia do Professor**.

As pesquisadoras observaram, num segundo momento, que o processo de didatização ocorre em dois níveis. No “primeiro nível” o professor é “apenas o transmissor do processo de didatização do material” porque este já ocorreu quando o autor “selecionou o texto” para o livro didático. No segundo nível, “o educador institui-se como sujeito do processo”, (SILVA et al., 1998, p.32) buscando, em diversas fontes, textos que leva para a sala de aula. Entretanto, segundo as pesquisadoras, ocorrem nesse momento três maneiras diferentes de manusear esse material.

A primeira é quando o professor, ao selecionar outros textos, restringe a procura a outros manuais e, sem elaboração nenhuma, retira esse material. Mesmo fazendo esse recorte, ele continua sendo “mero transmissor”, se aproxima do primeiro nível, pois o processo foi desenvolvido por outrem. A segunda maneira se dá quando o professor pesquisa em vários livros didáticos, extrai de um deles um texto e planeja seu próprio trabalho. A didatização, nesse caso, se aproxima do segundo nível. O terceiro modo é, segundo as pesquisadoras, quando o professor busca diretamente em jornais, revistas ou livros, seleciona o que considera adequado e planeja, ele mesmo, o seu trabalho. Dessa forma, o professor se faz “sujeito do processo da didatização”, ocorrendo assim, o segundo nível de didatização.

A pesquisa organizada por Chiappini (1997), em 15 escolas de São Paulo, evidencia que a maioria dos textos utilizados como material de leitura e interpretação são pedagógicos, retirados de livros didáticos e desprovidos de significado.

Assim, nos textos ou fragmentos de textos que aparecem no material fornecido aos alunos para a aprendizagem da leitura está implícita uma concepção que:

[...] exclui a característica dialógica do texto, pois, além deste ser um recorte descontextualizado de uma outra obra, o caráter fragmentário do manual impossibilita o estabelecimento de relações do texto com outros textos lidos e vivenciados pelos alunos. (SILVA et al., 1998, p.40)

Na pesquisa citada, fica claro o despreparo do docente para o trabalho com a leitura. Como não tem clara a concepção de texto segundo perspectivas teóricas mais recentes, não considera a leitura “como um processo de compreensão abrangente”, o professor busca e ancora sua prática em suportes de leituras inadequados.

Sem mencionar que a escola, muitas vezes, ainda trabalha a leitura sob uma concepção pautada na “decodificação dos signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta” (SANTOS; SOUZA, 2004, p.80).

Esse tipo de leitura tem uma concepção mecanicista⁶ e desprovida de significação que, tão criticada por Paulo Freire já na década de 1980, ainda persiste, provocando, na fase de alfabetização, distorções na formação inicial dos leitores:

[...] trabalho de memorização mecânica dos ba – be – bi – bo – bu, dos la – le – li – lo – lu [...] reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1994, p.19)

Este excerto de Paulo Freire diz respeito à alfabetização de adultos, porém, ele também é válido no que se refere à formação inicial das nossas crianças. Pesquisas demonstram (SOUZA, 2000) que ainda se verifica, em escolas brasileiras, a leitura de repetições e memorização, desprovida de significado para o aluno:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes. (SILVA, 1981, p.96)

O conhecimento do alfabeto e a sua utilização devem ser objeto de trabalho em sala de aula, porém, dentro de uma prática que utilize textos próximos do universo infantil e sem considerar que é preciso primeiro ensinar as letras, palavras e frases, para só depois, quando os alunos tiverem domínio dessas partes, é que lhes sejam oferecidos textos para leitura.

Retomando a discussão sobre os suportes utilizados para o trabalho com leitura na escola, vimos que os manuais didáticos são âncoras das práticas do ensino da leitura e os problemas surgem pelo uso que a escola faz desse material.

Verifica-se que os livros que mais circulam em nossas escolas, oferecidos em grande escala aos professores, são os didáticos que na maioria das vezes, trazem apenas fragmentos de textos, o que não é a forma adequada de introduzir a literatura infantil na escola porque não possibilita nem ao professor e nem ao aluno o contato com o texto literário. “A literatura infantil se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados.” (SOARES, 1999, p.25)

⁶“Corrente Filosófica que compara a natureza e o próprio homem a uma máquina, baseado em um esquema cujo modelo preferido é o relógio” MARIA LÚCIA; MARIA HELENA, 1993, p.52. Apud: BADARO, Cláudio Eduardo. **Epistemologia e ciência:** reflexão e prática na sala de aula. Bauru, SP: EDUSC. 2005.

Segundo Soares (1999), que também pesquisou livros didáticos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, são vários os problemas advindos dessa maneira inadequada de escolarizar a literatura e cita entre eles, a desestruturação dos textos, a seleção limitada de autores e obras e a fragmentação do texto, o qual infiro ser o mais grave, pois isso implicará na formação do conceito de texto por parte do aluno e, muitas vezes também, por parte do professor:

[...] quando se lança mão de um fragmento de texto da literatura infantil, muito freqüentemente não se cuida de que o fragmento apresente, também ele, textualidade, isto é, que apresente as características que fazem com que uma seqüência de frases constitua, realmente um texto. (SOARES, 1999, p.31)

Se o aluno em fase de alfabetização só tem contato com esses fragmentos de textos, provavelmente isso lhe trará dificuldades quando ele se deparar com um texto mais complexo, além de que, quando lhe for pedida uma produção de texto, ele redigirá a partir do conceito de texto que lhe foi passado. “Os professores têm trabalhado a leitura e a produção de textos com seus alunos, sem terem refletido, antes, sobre a sua própria concepção de texto.” (TREVIZAN, 1998, p.36)

Ainda em relação à importância da utilização do texto literário como elemento formador para o leitor iniciante, Aguiar e Bordini (1998, p.13) fazem a seguinte colocação:

Todos os livros favorecem a descoberta dos sentidos, mas são só os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. (AGUIAR; BORDINI, 1998, p.13)

Portanto, a experiência com o texto literário para a criança é essencial, porque gera no leitor a compreensão e a recriação do escrito, possibilitando-lhe uma viagem mágica “ao prazer do passado ou servindo para a construção de nosso conhecimento já que nos induzem a comparar, refletir” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1998, p.24).

Mas, em defesa do texto literário em sala de aula, teremos um outro tópico a seguir, neste mesmo capítulo. As colocações que aqui estão sendo feitas tiveram como objetivo problematizar situações do ensino da leitura na escola.

2.3 O texto literário: delineando algumas características, sua função e a utilização no espaço escolar.

Na escola predomina o espaço da razão, como se educar fosse depositar conhecimentos; a arte traz o sentimento e a sugestão que educam o espírito...

Helena Brandão e Guaraciaba Micheletti⁷

O que é Literatura? Esta é uma questão que gera debates permanentes. Sendo assim, aqui buscarei delinear algumas características que podem diferenciar um texto literário de um não literário. Além disso, questionamentos sobre a função do texto literário e seu uso no ensino da leitura nortearão este tópico do trabalho.

É próprio da literatura possibilitar ao leitor identificar-se com personagens, mesmo estando eles localizados em épocas e espaços completamente diferentes:

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.14)

A literatura, entendida assim, não se vincula somente ao acontecido, ao local e ao tempo, mas à maneira como o ser humano pensa, sente e reage a esse fato. Ela não se presta à linguagem utilitarista usada somente para informar. Uma obra literária, infantil ou adulta, cria suas próprias regras comunicativas, estabelecendo um pacto implícito entre o autor e o leitor. Isto o faz diferenciar-se, por exemplo, de um texto didático:

O texto literário não é um texto didático. Ele não tem uma resposta, não tem um significado que possa ser considerado correto. Ele é uma pergunta que admite várias respostas, dependendo da maturidade do leitor. Ele é um campo de possibilidades que desafia a inteligência de cada leitor individualmente. (TUFANO, 2002, p.41)

Talvez resida, neste ponto, alguns dos equívocos metodológicos dos livros didáticos e das coleções ‘pedagógicas’, os quais buscam uma interpretação uniforme, uma resposta única para questões formuladas a diferentes sujeitos. Essa ambigüidade própria do texto estético não é compreendida pelos autores desse material e nem pelos seus usuários, no caso, os professores.

⁷ BRANDÃO, Helena; MICHELETTI Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.26.

A literatura, o discurso poético e ficcional, quando respeitadas suas características, entre as quais, ressalto mais uma vez, inclui a possibilidade de poder abordar o contraditório, permite a identificação emocional entre a pessoa que lê e o texto e, assim, pode representar, dentro ou fora da escola, um precioso espaço para especulações vitais – feitas pelo leitor, seja consigo mesmo, seja com outras pessoas – possam florescer. (AZEVEDO, 2004, p. 44-45)

Ao contrário de um texto funcional, que é monossêmico, ou seja, pela sua natureza, função, objetivo ou destinação, apresenta um só sentido, o texto literário é polissêmico, pois sua leitura pode provocar nos leitores reações diversas, que podem ir do prazer emocional ao intelectual.

Segundo Iser (1979), o verdadeiro texto literário é aquele que deixa “vazios” para serem preenchidos pelo leitor. Nada é estático e nem único na leitura do texto literário. Existe um movimento nesse processo que independe da vontade de quem o escreveu. São estabelecidas relações, de acordo com o repertório de vivências e de leituras de cada leitor.

Para Antonio Candido (1972), a literatura, como força humanizadora, exerce três funções na expressão e formação do homem. Diz ele que a primeira função é psicológica e está ligada à necessidade de ficção e fantasia do ser humano e à sua capacidade de reelaborar o real através da ficção. A segunda é a formativa e se dá através de inculcamentos não maniqueístas, como faz a própria vida. E, finalmente, a terceira função é a do conhecimento do ser e do mundo, porque a literatura é uma forma de representação de uma realidade dada, social e humana.

Eis aí pontos essenciais para se compreender a importância de oferecer literatura às nossas crianças. Segundo Betty Coelho (1998 p.12), “a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança.”

Não se trata aqui de atribuir à literatura superpoderes, mas sim, conferir a ela o que lhe é inerente:

A boa leitura não pretende oferecer modelos de comportamento nem receitas de felicidade; ao contrário, provoca o leitor, estimulando-o a tomar posição diante de certas questões vitais. Mas essa característica estimuladora da literatura pode ser anulada se, ao entrar na sala de aula, o texto for submetido a uma prática empobrecedora, que reduz sua potencialidade crítica. (TUFANO, 2002, p.40)

A escola, muitas vezes, transforma o texto literário em pedagógico. Pesquisas como as de Trevizan, (1998) revelam ainda certa insegurança docente no uso da literatura em sala de

aula. Segundo ela, uma questão apresentada pelos professores é que o texto literário possui palavras e expressões de difícil compreensão por parte dos alunos. No entanto:

[...] um material literário não precisa necessariamente ser feito de palavras incomuns, pois sua complexidade fundamental não está na incompreensibilidade dos termos raros empregados, mas sim reside sobretudo na relação dialógica que ele mantém com o leitor e o seu mundo. Quanto melhor literariamente for o texto, mais complexo e profundo será o diálogo com o homem, oportunizando-lhe reflexões profundas sobre a identidade humana, individual e social. (TREVIZAN, 1998, p.83)

A autora pontua que a leitura do texto literário não pode pressupor o reconhecimento do sentido literal das palavras, mas deve envolver a interpretação da ambigüidade semântica que se revela nas complexas relações de significados pragmáticos (sociais) contidos no texto.

Regina Zilberman (1998) reforça o uso equivocado do texto literário na escola e aponta possibilidades na formação do leitor crítico. Para a autora tal processo:

Não se fundamenta no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura [...] e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (ZILBERMAN, 1998, p.44)

Ainda é freqüente, na escola, segundo Brandão e Micheletti (1998), uma linguagem voltada apenas para a praticidade. Ler histórias se reduz a adestrar-se na decodificação de sinais, a perceber seqüências, ações e espaços, buscando retirar do texto elementos de sua camada superficial e informativa:

A literatura aparentemente destrói o real ao enunciar um mundo construído pela palavra. No entanto, ela rompe com a estereotipia de um mundo insensibilizado pela linguagem do cotidiano (dos noticiários, por exemplo) que nivela a todos e que os impede de ir além, de perquerir-se, de auscultar-se. Ela atua no intervalo que se estabelece entre o real objetivo e o eu. Espécie de mediadora privilegiada. Ela nos transmite uma experiência estética e uma dimensão libertadora, que co-responde aos nossos anseios. (BRANDÃO; MICHELETTI, 1998, p. 25)

A literatura, nesse sentido, é a vida, porém, transformada em objeto de arte através da palavra. Ela pode ser uma ponte que nos liga ao passado (lendas e mitos), mas também pode nos remeter ao futuro, no caso da ficção.

Enquanto o autor parte da vida para produzir a obra, o leitor se vale desta para compreender a vida, a sua e a do seu entorno. Talvez resida aí uma das grandes funções da literatura para crianças. Poder compreender-se e identificar-se através das tramas, das personagens e dos seus conflitos.

Entretanto, esse não seria o motivo considerado para a inclusão da literatura na escola, porque lá “predomina o espaço da razão”. Na verdade, é pelo seu jeito de lidar com as palavras, deixar “os vazios” para o leitor preencher, estimulando a criatividade, a fantasia e a criticidade além, também, do poder de fazer o leitor “viajar” para outras épocas, conhecer seres, lugares e culturas diferentes, que ela, literatura, deve entrar na escola. Desde, é lógico, que a escola não a trate como matéria morta.

2.4 O texto literário infantil

Se a arte funciona para o artista como fonte de vida sem a qual a existência não teria nenhum sentido, a literatura destinada a crianças e jovens tem por obrigação ser fonte de esperança.

Laura Sandroni⁸

O texto literário infantil pode ser entendido equivocadamente e, muitas vezes, o é, como ‘historinhas’ ou ‘livrinhos’ despretensiosos, próprios para distrair as crianças. Entretanto, Coelho (2000, p.15) aponta que:

A literatura, e em especial, a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.

Mesmo numa sociedade com acesso a variados recursos tecnológicos, como os computadores e os *video games*, a autora acredita no espaço e na força da literatura e cita o *boom* da literatura infantil ocorrido no Brasil a partir dos anos 1970, quando ocorreu um aumento significativo de autores que escrevem para crianças e de obras a elas dirigidas.

Num país como o nosso que possui um acervo literário infantil considerável, sempre haverá um bom livro que encante as crianças, tal como acrescenta Zilberman (2005, p.11): “Centenária, a literatura infantil brasileira oferta ao leitor atual um acervo respeitável de boas obras, para serem lembradas por várias gerações”.

⁸ SANDRONI Laura. **De Lobato a Bojunga**; as reinações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.p.166.

3 Os caminhos da literatura infantil

Deixa-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como único critério de aferição da literatura infantil.

Leonardo Arroyo⁹

A epígrafe escolhida para iniciar este capítulo mostra o quanto será problematizadora a discussão sobre o que é literatura infantil. Além de tentar delinear seu conceito, buscarei também traçar um pouco a história dessa literatura. Quando e onde isso começou. Na sequência, tratarei especificamente, sobre a literatura infantil brasileira, sua trajetória e implicações até os dias atuais.

3.1 O conceito de literatura infantil

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.

Nelly Novaes Coelho¹⁰

Busquei subsídios teóricos na bibliografia sobre o tema literatura infantil com o objetivo de tentar conceituá-la. Segundo estudiosos, no entanto, o que se entende por literatura infantil tem variado dependendo do período que se considera e das eventuais circunstâncias nele presentes:

A conceituação de literatura infantil tem variado muito no espaço e no tempo, tão íntima é a relação, em sua natureza com a pedagogia. E tão imponderáveis são também os critérios constituídos para o estabelecimento de um conceito definitivo que, as mais das vezes, ou geralmente, atendem apenas a determinadas implicações históricas, sociais e, sobretudo, pedagógicas. É o que ressalta facilmente ao longo do estudo de sua história, que vai encontrar no aparecimento do livro especialmente dirigido à criança — e confirmada depois pela aceitação de livros que não o foram, mas se tornaram clássicos pela

⁹ ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramento, 1990. p.25.

¹⁰ COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil brasileira: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. p.27.

sacramentalização dos leitores infantis — indisfarçável surpresa. (ARROYO, 1988, p.34)

Segundo autores como Arroyo, Zilberman e Lajolo, tanto o conceito de literatura infantil, como o seu percurso estão intimamente ligados com a história da pedagogia, não só no Brasil, mas também na Europa:

A literatura infantil, orientada de antemão a um consumo muito específico o que se dá sob a chancela de instituições sociais como a escola, cria problemas sérios para o teórico e o historiador que dela se aproximam munidos dos instrumentos consagrados pela história e pela teoria literária. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.13)

Para Arroyo, duas teses foram defendidas por pedagogos sobre o conceito de literatura infantil, muito embora, segundo ele, incompletas e contraditadas:

a) não haver literatura especificamente escrita para crianças, mas a utilização, condensada ou adaptada, das obras primas da literatura universal; b) a diferença de mentalidade na criança implicaria na feitura de obras especiais para elas. (ARROYO, 1988, p.34)

Alega o autor, como exemplo da primeira tese, poderiam ser citados numerosos exemplos, entre os quais, **Robinson Crusoe**, de Daniel Defoe, escrito para adultos, mas que caiu no gosto infantil em todo o mundo. Um clássico também que se encaixa nesse exemplo é **A ilha do tesouro**, de Robert Louis Stevenson.

Mas, para Arroyo, a deficiência das duas teses é ressaltada ainda mais no segundo caso, pois o desenvolvimento técnico, e a ampliação do nível da alfabetização propiciaram um aumento na produção de livros para crianças. Porém o que se observou? Que apesar da aparição de milhares de autores, somente um número limitadíssimo se consagrou.

Embora pareça ser fácil escrever para crianças, explorando o seu mundo, isso não é verdadeiro, considerando que a visão do adulto é diferente daquela da criança. Arroyo cita o estudo de Lorenzo Luzuriaga (1960) que aponta, de seu ponto de vista, dois defeitos presentes nos primeiros livros destinados a crianças: o caráter moralizante e fingido e os que têm concepção exatamente contrária, ou seja, desmoralizante.

Muitas das primeiras obras dirigidas ao público infantil possuem uma ligação muito forte com transmissão de normas, o caráter moralizante era exposto com o intuito de formar o leitor à imagem e semelhança de personagens: comportados, obedientes, quietos, não questionadores, enfim, cidadãos ‘perfeitos’. Por outro lado, alguns autores consideravam a literatura infantil como um gênero menor e se aventuraram em escrever para esse público, não

só inflacionando o mercado, como também o desmoralizando com obras sem nenhum valor estético.

Uma contribuição que talvez possa aclarar um pouco mais o assunto é a que nos traz Coelho (2000, p.29):

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou ações; e sobre os espíritos, nos quais se expendem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

E quanto à Literatura Infantil?

Em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do leitor/receptor*, a criança.

O surgimento da literatura infantil está entrelaçado com a literatura para adultos, segundo Lajolo e Zilberman (1987, p.11):

Se por um lado o paralelo entre literatura para crianças e a outra pode funcionar como a legitimação para primeira, reversamente, o paralelo pode iluminar alguns traços da literatura não-infantil que, por várias razões têm se mantido à sombra.

Ainda, de acordo com elas, um diálogo estabelecido entre as duas literaturas enriqueceria os estudos para ambos os lados. Porém, a literatura infantil sempre foi considerada nos meios acadêmicos e pela crítica convencional como um gênero inferior. “Como se a minoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.11).

A literatura infantil brasileira, sua origem e circulação serão abordadas num tópico mais adiante. O que se quer buscar agora é a conceituação de literatura infantil:

A literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas lingüísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (SORIANO, 1975 apud COELHO, 2000, p.30 -31)

Muito embora, segundo Coelho, o autor “não abranja a totalidade do fenômeno em causa”, essa definição traz elementos considerados essenciais, pois entende que o livro infantil

é uma mensagem comunicada entre um autor adulto, que provavelmente possui experiência do real, e um leitor-criança, que possivelmente absorve essa experiência.

Visto dessa maneira, “*o ato de ler* (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um *ato de aprendizagem*. É isso que responde por uma das peculiaridades da literatura infantil.” (COELHO, 2000, p.31)

E o próprio Soriano conclui, com uma colocação um tanto quanto polêmica entre estudiosos e pesquisadores do tema:

Ela pode não querer *ensinar*, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem lingüística. O livro em questão, por mais simplificado e gratuito que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem *codificada que ele deve decodificar* se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra. [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma *vocação pedagógica*. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ele transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir do que preencher falhas (de conhecimento). (SORIANO, 1975 apud COELHO, 2000, p.31)

Coelho considera de particular importância essa posição do sociólogo francês Marc Soriano, pois existe, na atualidade, uma reação contra a “vocação pedagógica” da literatura infantil, fazendo a defesa da literatura infantil, como puro entretenimento. Tendência que, radicalizada, pode ser negativa “por um lado, porque se a literatura resultar de um ato criador, forçosamente essa dicotomia não se coloca, pois as duas intenções estarão ali fundidas.” (COELHO, 2000, p.32)

Ainda de acordo com a autora, dentro do sistema de vida contemporâneo, marcado pela imagem, pela velocidade, pela superficialidade dos contatos humanos e da comunicação cada vez mais veloz e aparente, a literatura, tanto para adultos quanto para crianças, precisa ser redescoberta, não como *mero entretenimento*, pois disso se encarregam os meios de comunicação de massa, mas, como uma “*aventura espiritual* que engaje o *eu* em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções” (COELHO, 2000, p.32)

Como se vê, conceito e função da literatura infantil estão sujeitos ao tempo e ao espaço considerando sua estreita relação com a pedagogia.

3.2 Onde e como começou essa história

Segundo Lajolo e Zilberman (1987, p.15), a história da literatura infantil começou na Europa:

As primeiras obras publicadas visando o público infantil apareceram no mercado livresco na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697.

Os precursores dos primeiros livros destinados às crianças foram os franceses e os alemães. O francês Charles Perrault foi o responsável pela literalização dos contos de fadas, até então de natureza popular e oral, que passaram a ser adotados e consolidados como literatura infantil.

No século XIX, os alemães, irmãos Grimm, editaram a coleção Conto de Fadas que se transformou em grande sucesso entre as crianças. A partir daí se define, com certa segurança, os tipos de livros que agradam ao público infantil. A literatura infantil teve sua gênese, portanto, na oralidade popular. Conforme afirma Arroyo (1990), ela tem “seus fundamentos orais” e está “profundamente ligada às raízes da literatura popular”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.32)

Muitos autores, entre eles os citados Perrault e os irmãos Grimm, por exemplo, recolheram contos da tradição oral, que não eram destinados especialmente às crianças e os transformaram em livros, isto é, literalizaram esses contos:

Ao seguirmos o percurso histórico das histórias infantis que vieram do passado, deparamos com o fato de que, em suas origens, elas surgiram destinadas ao público adulto, e com o tempo, através de um misterioso processo, se transformaram em literatura para os pequenos. (COELHO, 2000, p.40)

Segundo Coelho (2000), pesquisas buscam explicar o “que existiria originalmente” nessas obras para que tal fato tivesse ocorrido. E por que, determinadas obras caíram no gosto das crianças e outras não. Para a autora, dentre os fatores que podem ser considerados comuns para explicar a aceitação das crianças estão a *popularidade* e a *exemplaridade*: todas nascem

no meio popular ou se tornam populares através de adaptações e, em todas elas há a intenção de transmitir determinados *padrões e valores* aos seus leitores.

A autora afirma ainda que, segundo dados da psicologia, existe uma identidade entre o popular e o infantil:

[...] no povo (ou homem primitivo) e na criança, o conhecimento se dá através do *sensível, do emotivo, da intuição...* e não através do racional ou da inteligência intelectual, como acontece com a mente adulta e culta. Em ambos predomina o *pensamento mágico*, com sua lógica própria. (COELHO, 2000, p.41)

De acordo com Lajolo e Zilberman (1987), são várias as obras datadas do século XIX que confirmam as preferências por histórias fantásticas, como as escritas por Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Collodi, James Barrie, além de outros autores cujas histórias de aventuras se desenvolvem em espaços exóticos, como James Fenimore Cooper, Jules Verne, Mark Twain e Robert Louis Stevenson.

Ainda, segundo as autoras, alguns escritores como Cônego Von Schmid, Condessa de Ségur, Johanna Spiry e Edmond de Amicis, por sua vez, preferiram escrever sobre a representação do cotidiano da criança, procurando não recorrer a elementos fantásticos e buscando apresentar a vida diária como “motivadora de ação e interesse”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.21)

Todos esses autores até aqui citados contribuíram para a efetivação da literatura destinada às crianças na Europa, já que, com o advento da imprensa, puderam produzir suas obras em grande escala.

Arroyo (1988, p.30) confirma que “o século XVII foi rico de obras importantes para a literatura infantil, mas a Idade de Ouro foi, sem dúvida, o século XVIII. Pretendeu-se dar o balizamento mais significativo, o mesmo ocorrendo em relação ao século XIX”.

Entretanto, essa proliferação dos livros infantis pela Europa não aconteceu por obra do acaso, de acordo com Zilberman, mas sim atendendo às necessidades históricas e sociais da época:

[...] há um vínculo estreito entre seu nascimento e o processo social que marca indelevelmente a civilização européia moderna e, por extensão, ocidental. Trata-se da emergência da família burguesa, a que se associam, em decorrência, a formulação do conceito atual de infância, modificando o status da criança na sociedade e no âmbito doméstico, e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visarão preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social. As ascensões respectivas de uma instituição como a escola, de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino. (ZILBERMAN, 2003, p.34-35)

Segundo a autora foi esse novo modelo de sociedade, surgido no século XVIII que, com técnicas de industrialização, facilitou a produção em série das obras e possibilitou a distribuição e o consumo da literatura infantil.

Até então, na sociedade feudal, não havia os conceitos de família e de criança que temos hoje. O casamento como instituição, tal como o conhecemos nos dias atuais, laços afetivos entre pais e filhos, cuidados e preservação da infância, são criações modernas surgidas em pleno século XVIII, uma vez que na sociedade antiga, não havia ‘infância’: nenhum espaço separado ‘do mundo adulto’.

Zilberman (2003), afirma ainda que a valorização da infância passou, no século XVIII, por dois processos diferenciados, porém interligados: a particularização da criança como indivíduo e a idealização da infância. O primeiro é referente à centralização da família que tem como missão um desenvolvimento saudável. O segundo mostra a idéia de fragilidade da criança e a importância da pedagogia em sua formação moral.

E é nesse contexto que a escola, segundo a autora, se constitui para reproduzir o ideal da sociedade burguesa, pois “ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo,” (ZILBERMAN, 2003, p.22). É nesse momento que a literatura infantil se consolida, ou seja, num contexto social onde profundas transformações exigem uma reorganização nas instituições que a partir daí são responsáveis pela criança: a família e a escola.

E qual é a função da literatura infantil nesse contexto?

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra — e, frequentemente, até supera — essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso da simbologia que, se exige para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.20)

Vê-se que, apesar do uso da literatura infantil para veicular valores de uma sociedade dominante, através da escola, ela extrapola esses limites doutrinários, devido à sua função de provocar no leitor o diálogo “entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento”.(BRANDÃO; MICHELETTI, 1998, p.22-23)

3.3 A literatura infantil brasileira

[...] tradição dos contadores de histórias, que, durante muito tempo, foram — para muitos continuam a ser — os únicos artistas a levar ao povo o testemunho de que a palavra não é tão-só instrumento de comunicação na vida de cada dia, mas é, ainda, matéria-prima de emoções artísticas.

M. Cavalcanti Proença¹¹

Neste tópico, procuro fazer um relato da história da literatura infantil brasileira, buscando, no entanto, concentrar-me mais no 4º período (de 1970 até os dias atuais), quando ocorreu o *boom* da literatura infantil no Brasil, escolhido para a realização da pesquisa.

Se na Europa a literatura infantil já fervilhava no século XVIII e início do século XIX, no Brasil ela foi iniciar-se somente no final do século XIX com o advento da República - período de grandes transformações sociais e políticas pelas quais passava o país, sendo uma delas a emergência de uma classe média urbana que clama por mudanças, pois revelava-se:

[...] desejosa de ver suas reivindicações serem atendidas: maior liberdade política, melhores negócios, dinheiro mais acessível, novas oportunidades para educação. Essa classe média responsabiliza-se doravante pelas mudanças ocorridas no país, e em nome dela revoluções e retrocessos acontecem. (ZILBERMAN, 2005, p.15)

E é nesse contexto que, segundo a autora, surgem os primeiros livros infantis no Brasil, para atender as solicitações desse grupo social emergente.

Zilberman (2005) explica que, como não houvesse no país a tradição de escritos para crianças, foram encontradas quatro saídas: traduzir obras estrangeiras; adaptar para as crianças obras escritas originalmente para adultos; reciclar material escolar, pois os leitores eram alunos e estavam se acostumando a usar o livro didático; e ainda, apelar para a tradição popular, confiando que as crianças gostariam de ler nos livros as histórias que as babás, ex-escravas e as mães lhes contavam.

A tradição oral popular, segundo Arroyo (1988, p.45), sofreu influências dos três grupos responsáveis pela composição do povo brasileiro:

¹¹ PROENÇA, M. Cavalcanti. **O negro tinha caráter como o diabo!** Introdução a O moleque Ricardo, 7. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1966. p.29.

[...] a literatura oral, que veio naturalmente com os primeiros marinheiros portugueses e, aqui, foi acrescida da mitologia e das tradições indígenas; mais tarde, ambas as correntes enriquecidas pela contribuição africana. São três correntes culturais agindo no plano da formação brasileira: a européia, a indígena e a africana.

Com relação às traduções das obras européias para servir ao mercado literário infantil brasileiro, “Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que se encarregaram, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.29) Foram traduzidos, entre outros, **Contos seletos das mil e uma noites**, **Robinson Crusoe**, **Viagens de Gulliver**, **Contos para filhos e pais**.

Também datados do final do século XIX, mas se tratando de uma produção nacional, foram publicados: **Contos infantis**, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, **Contos pátrios**, de Olavo Bilac e Coelho Neto.

Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac fazem parte do “núcleo original” da literatura infantil no Brasil e são considerados “os desbravadores da literatura infantil brasileira [...] Sem eles os livros nacionais para crianças talvez demorassem a aparecer” (ZILBERMAN, 2005, p.19).

Entretanto, quem de fato marcou a literatura infantil em nosso país foi Monteiro Lobato, porque, segundo a mesma autora, sua obra veio cortar os vínculos de uma produção literária para crianças ainda muito ligada à literatura européia:

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. Com esse autor rompe-se (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. (ZILBERMAN, 2005, p.145)

Lobato, cita a autora, cria uma realidade ficcional que é próxima do leitor da sua época, inventa um sítio, com heróis crianças, o que facilita a identificação do pequeno leitor. Foi o primeiro escritor brasileiro a dar voz à criança, que opina e age sobre os grandes problemas da humanidade. Na sua obra, surgem situações em que é delegada às crianças uma capacidade de compreensão até então considerada própria do mundo adulto. Sobre esse fato Sandroni pontua:

Assim, discutem-se no Sítio as terríveis conseqüências das guerras em A Chave do Tamanho, os problemas do desenvolvimento brasileiro em O Poço do Visconde, o conhecimento intuitivo frente ao predomínio da lógica e da razão em O Saci. (SANDRONI, 1987, p.58)

Além de utilizar personagens do nosso folclore, como a Cuca, o Saci, e o Curupira, ele se apropriou também de personagens da mitologia grega, como por exemplo, o Minotauro, e de personagens de obras infantis européias como a dona Carochinha e Peter Pan.

Zilberman (2003, p.147) faz ainda uma outra observação sobre a produção do renomado escritor:

Da obra criativa e, ao mesmo tempo, respeitadora das peculiaridades do mundo da criança, não se deve omitir igualmente o ângulo pedagógico: Lobato sempre teve em mente a formação de seu leitor, visando dotá-lo de uma certa visão do real e da circunstância local, assim como de uma norma de conduta.

Para a autora, reside aí uma “doutrina nacionalista”, explicitada no livro mais polêmico de Lobato, **O poço do Visconde**, onde faz uma defesa do patrimônio nacional contra investimentos estrangeiros, os quais poderiam pôr em risco a autonomia econômica nacional.

No entanto, mesmo considerando esse fato, Lobato cria uma literatura num cenário de personagens e sugestão folclóricas, utilizando a ficção como nenhum outro escritor brasileiro e inicia uma nova maneira de fazer literatura para criança no Brasil.

Devido ao sucesso das obras de Lobato, a literatura infantil passa a ser uma atividade rentável, e isso leva as editoras a abrirem espaço para outros autores nacionais.

Como afirma Zilberman (2005), “Lobato não estava só”, mas acompanhado, nesse período, de um rol de outros nomes como Viriato Correia, Érico Veríssimo e Graciliano Ramos, para citar apenas os mais conhecidos.

Porém, logo após esse ‘período Lobatiano’, somente alguns nomes, considerados por alguns autores (SANDRONI, 1987; ZILBERMAN 2005) como seguidores de Lobato, se sobressaíram, entre eles, Jerônimo Monteiro, Maria José Dupré e Francisco Martins.

Algumas décadas depois, com a instalação da política desenvolvimentista do presidente Juscelino Kubitschek, que levou à construção de Brasília, e a euforia de um país campeão do mundo por duas vezes no futebol, uma nova realidade social e política se instalou no Brasil. “A literatura infantil, contudo, não ia bem, faltando-lhe a centelha de imaginação que animou a escrita dos artistas citados antes.” (ZILBERMAN, 2005, p.45)

Porém a economia tinha sido forçada demais, e o desenvolvimento acelerado cobrava o preço: inflação, restrição ao crédito, agitação urbana e reivindicações no campo e na cidade. O governo tinha dificuldade para lidar com isso e acabou perdendo a credibilidade entre as classes dominantes. A desconfiança gerou o desejo de mudar governantes, o que é legítimo; mas isso aconteceu da pior forma possível: o Exército tomou a frente e responsabilizou-se por um golpe de estado, derrubando o presidente então no poder e colocando outro no lugar, um general fardado. (ZILBERMAN, 2005, p.45)

E assim se inaugura uma outra fase na história brasileira, com um governo autoritário que punia quem e o que fossem contrário ao regime vigente, por meio de ações antidemocráticas cujo ápice foi a promulgação do AI-5.

Nesse panorama, as artes em geral sofreram um retraimento devido à censura e às perseguições. A literatura também não escapou desse destino, porém, segundo Zilberman, foi menos prejudicada, principalmente a literatura infantil. Por não ser até então notada, “pôde se apresentar com uma das válvulas de escape, por onde os produtores culturais – escritores, ilustradores, artistas em geral – tiveram condições de manifestar idéias libertárias e conquistar leitores.” (ZILBERMAN, 2005, p.46)

Outras instâncias também passaram por transformações nesse período. Um dos exemplos foi a reforma ocorrida no sistema brasileiro de ensino, no começo da década de 1970, quando se alterou a extensão do período do ensino obrigatório de 5 para 8 anos, além de outras mudanças propostas também no ensino médio e universitário.

Com relação ao ensino, uma outra modificação afetou a disciplina que trabalhava especificamente com a Língua Portuguesa, agora denominada Comunicação e Expressão, através da lei 5.692. Considerada inovadora, na opinião de Zilberman (2005), não pela troca de nomenclatura, mas porque essa mudança provocou o estímulo do uso de obras literárias, valorizando os autores contemporâneos e liberou o professor do uso exclusivo do livro didático. Até então, os professores estavam muito presos a esse material que trazia textos selecionados de Gonçalves Dias, Olavo Bilac, Casimiro de Abreu e outros autores que haviam passado pelo “crivo da crítica e da história da literatura, logo, julgado modelares”. (ZILBERMAN, 2005, p.47)

Essa disciplina passou por várias denominações no século XX: na década de 1930, quando o ensino primário passou a ser obrigatório, chamava-se Português e incluía estudos de língua e literatura. Sofreu alterações de nomenclatura nas décadas seguintes recebendo os nomes, Língua Nacional ou Língua Portuguesa. No entanto, em literatura, estudavam-se os autores clássicos ou canônicos que falavam a linguagem do passado e dirigindo-se a leitores adultos, não aos pequenos que iniciam a sua vida escolar com seis ou sete anos de idade. Além de ter sido escrita em um outro momento da história nacional em que a literatura, como já anunciado anteriormente, estava vinculada aos interesses do sistema político e social do período de sua produção. A medida adotada, citada no parágrafo anterior, a partir da década de 1970, incentiva a utilização da literatura infantil contemporânea, por ter uma linguagem mais próxima do universo infantil.

Entretanto, os autores de literatura infantil brasileira não se renderam à expectativa dos professores, produzindo obras parecidas com as que circulavam nas escolas até o início da década de 1970, não se submeteram ao paradigma desses autores que predominavam entre professores e alunos:

Pelo contrário, trataram de contrariar o panorama vigente em, pelo menos três aspectos: por proporem uma literatura de contestação, mesmo quando, durante os anos 70, o país passava pelo pesado processo de repressão política; por preferiram dialogar diretamente com o leitor criança, seu destinatário por excelência; por proporcionarem a eles formas novas de narrar e de lidar com a tradição, dentro da qual os adultos tinham feito sua formação. (ZILBERMAN, 2005, p.52)

Como exemplo dessa afirmação, a mesma autora cita uma das obras de Ana Maria Machado, **História meio ao contrário**, do ano de 1978 que, como o título sugere, inicia a história a partir da tradicional frase que conclui os conhecidos contos de fadas; “E viveram felizes para sempre”.

A escritora segue o modelo do gênero, mas surpreende o leitor quando apresenta as soluções para os conflitos que surgem no desenrolar da narrativa. A contestação está presente na história quando denuncia o comportamento dos governantes, como responsável pelos problemas que afligem o povo.

Verifica-se na história um recado implícito a crianças e adultos, sugerindo que o uso da inteligência acompanhada de bom senso faz bem a todos, independente do cargo que cada um ocupa:

A obra de Ana Maria Machado sinalizava, na virada dos anos 70 para os anos 80, que a literatura infantil não apenas se insubordinava contra o sistema vigente, fosse ele o literário, o político ou o econômico. Revelava igualmente que era hora de se fazer uma nova história, “meio ao contrário”, porque, se dava seguimento ao que de melhor a literatura infantil fornecera até então, tinha, na mesma proporção, de procurar seu rumo e traçar os caminhos da estrada que se abria à frente. (ZILBERMAN, 2005, p.54)

E de lá para cá, cresceu de forma significativa, em nosso país, o número de bons autores e de boas obras literárias para crianças, sendo esse período considerado por vários autores (Coelho 2000; Zilberman 2005; Lajolo 1987) como o *boom* da literatura infantil brasileira.

Embora a obra de Ana Maria Machado tenha sido citada como um exemplo desse período, inúmeros outros autores apresentaram produções tanto em prosa quanto em verso que são destaques e que caíram no gosto infantil brasileiro.

Após comentar algumas concepções de leitura e discutir como a escola vem trabalhando esse ensino e tendo constatado que o livro didático e pedagógico são ainda os suportes mais utilizados, sem fazer uso da literatura infantil como o ‘grande’ material capaz de introduzir as crianças no mundo das letras, passo a seguir à apresentação da metodologia que orientou esta pesquisa.

4 A metodologia: o percurso

A pesquisa pode ser um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

Eva Maria Lakatos e Marina de A. Marconi¹²

O caminho é determinado após a escolha do tema. “O tema é o assunto que se deseja provar ou desenvolver” (LAKATOS; MARCONI, 1987, p.45).

E como se dá a escolha do tema? Ou como se deu a escolha do tema? Segundo as autoras citadas no parágrafo anterior, para escolher um tema, o pesquisador deve levar em consideração fatores internos e externos.

Como fatores internos, elas elencam: fazer a seleção de um assunto que atenda às aptidões e inclinações do pesquisador; a escolha de um assunto que seja compatível com a sua formação, uma espécie de *background* da sua Graduação ou Pós-Graduação; a descoberta de um objeto que postule uma investigação científica.

Quanto aos fatores externos, as autoras apontam: a disponibilidade de tempo; a existência de um acervo relacionado ao assunto que permita um estudo amplo do tema; a possibilidade de contar com um especialista da área para fazer a orientação.

Portanto, a escolha de um tema que será objeto de investigação é determinada por vários fatores, internos ou externos ao pesquisador, os quais são decorrentes de suas vivências anteriores à fase da pesquisa científica.

E é sobre esse fato que discurso antes de adentrar especificamente a metodologia da investigação. Pontuarei alguns dos fatores “internos” e “externos”, que me levaram a optar pelo tema “A leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor”.

Durante o curso de Pedagogia, na FCT – Unesp – de Presidente Prudente, tive a oportunidade de cursar a disciplina optativa “Literatura Infantil”, a qual me despertou um desejo de conhecer mais sobre o assunto.

Quando me formei e ingressei na rede de ensino, pude perceber o interesse que a literatura infantil despertava nas crianças e que ela poderia ser um suporte realmente essencial para o trabalho com a leitura.

¹² LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1991.p.155.

Por outro lado, me incomodavam as pesquisas publicadas, já citadas no capítulo anterior (PISA 2000, INAF 2001), cujos dados demonstram uma ‘deficiência’ na formação do leitor brasileiro. Tendo mais ou menos delimitado o tema, agora era preciso adequar o meu trabalho como pesquisadora com um “fator externo”, isto é, o fato de eu ser uma professora de uma rede municipal e ter que cumprir uma carga horária semanal de trabalho, com dias, local e horários pré-fixados.

E foi assim que surgiu a opção pela elaboração de um projeto que contemplasse a Pesquisa Bibliográfica Analítica. Muito embora esse tipo de pesquisa requeira uma grande disponibilidade de tempo, ela possibilita uma melhor adequação de horários, para o pesquisador, por se constituir basicamente de leituras e análises. E uma questão essencial é que esse tipo de pesquisa poderia responder as indagações feitas na elaboração dos objetivos.

A Pesquisa Bibliográfica Analítica consiste basicamente em consulta de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, de informação disponível na Internet. Após a seleção do material disponibilizado, iniciam-se o estudo e as análises de acordo com os objetivos e critérios apontados para o trabalho.

Dados os “fatores internos e fatores externos” que me levaram a optar pelo tema e pelo tipo de pesquisa, passemos agora para “os passos” que foram sendo trilhados pelo caminho escolhido.

4.1 O caminho metodológico

Aqui, de início, faz-se necessário esclarecer quais foram os objetivos propostos no projeto de pesquisa e qual a hipótese formulada.

O objetivo geral foi identificar em livros de literatura infantil a metodologia utilizada pela personagem professor no ensino da leitura. Como objetivos específicos, selecionei obras da literatura infantil do 4º período (de 1970 até os dias atuais) que retratam a figura do professor trabalhando com leitura e analisei sua metodologia para o desenvolvimento desse trabalho, dialogando com teorias que discutem a leitura, buscando também analisar qual a vertente epistemológica presente na abordagem do professor.

A hipótese surgida durante a elaboração do projeto de pesquisa foi a de que a literatura infantil brasileira pode oferecer modelos de metodologia de leitura para os professores das séries iniciais.

Esclarecidos os objetivos que nortearam a pesquisa e a hipótese formulada, passemos aos critérios pré-estabelecidos para a seleção do *corpus*, livros que fazem parte da análise.

Um dos critérios presentes nos objetivos é que os livros escolhidos fossem do 4º período, quando a literatura infantil brasileira passa por um momento privilegiado de sua produção e de surgimento de novos autores.

Definido esse primeiro critério, estabeleci um outro: que a figura da personagem professor, papel principal ou secundário, aparecesse trabalhando com leitura nas séries iniciais.

Para a busca dessa bibliografia recorri a diferentes fontes de informação, entre elas: o **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**, de Nelly Novaes Coelho (1995), que traz uma resenha das principais obras literárias brasileiras do período, a qual tornou possível a identificação das obras que apresentam a escola, o professor e o ensino como tema; as publicações da seção de bibliografia e documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, que também oferecem resumos de diversos livros, possibilitando a identificação de obras que indicaram um caminho para se encontrar o tema; sites da Internet, específicos de literatura infantil, que além do nome do autor, título, obra e editora, apresentam, também, resenhas e, como nos casos citados acima, permitem identificar obras que contemplam os critérios propostos.

Identificadas dezenas de obras e autores, restava agora encontrá-las e também buscar outras, em diferentes instâncias, que poderiam não estar relacionadas nos instrumentos até então utilizados.

Os locais considerados próprios para isso foram: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no Rio de Janeiro, que recebe, cataloga e analisa quase toda a produção infantil publicada no país; a Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, na cidade de São Paulo; a Biblioteca Municipal de Presidente Prudente, que abriga um acervo, de pequeno porte, na área de literatura infantil.

A busca realizada nessas três instituições localizou quase que a totalidade das dezenas de obras descritas na pesquisa inicial feita **no Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira** de Nelly Coelho, nas publicações da seção de bibliografia e documentação da Biblioteca Monteiro Lobato e nos sites da Internet, específicos sobre literatura infantil.

Entretanto, das dezenas de obras localizadas e examinadas, que mostram a escola, a figura do professor e/ou retratam o ensino, somente cinco se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos para fazerem parte do *corpus* do trabalho. A saber: terem sido escritas entre 1970 até os dias atuais, apresentarem como personagem principal ou secundária um(a) professor(a) das séries iniciais (1ª a 4ª série), e que ele(a) apareça trabalhando a leitura.

O fato de só estes cinco livros terem sido selecionados não descarta a possibilidade de haver outros que estivessem de acordo com os requisitos. No entanto, foram escolhidos para a análise: **A escola da pata**, de Lucina Maria Marinho Passos (1991); **Galileu leu**, de Lia Zats (1992); **O menino que aprendeu a ver**, de Ruth Rocha (s/d); **Uma escola assim, eu quero pra mim**, de Elias José (1999) e **Uma professora muito maluquinha**, de Ziraldo (1995).

Localizado o *corpus*, partiu-se para a leitura e a análise das obras, conforme os objetivos propostos, identificando e analisando a metodologia aplicada à leitura pela personagem professor. Entendendo-se metodologia, segundo a definição proposta por Trevizan (1998, p.52) “como uma prática social e interativa, de natureza política e epistemológica”, portanto, compreendida como uma ação construída na interação sujeito/objeto, seus pares e o seu entorno, sob a orientação e mediação de um professor comprometido com a formação integral dos seus alunos.

4.2 O suporte que embasou a análise do *corpus*

Por toda a história da humanidade as pessoas aprenderam e, na maioria dos casos, sem se preocupar com a natureza do processo.

Morris L. Bigge¹³

Para buscar compreender a metodologia explícita ou implícita nas obras do *corpus*, procurei um suporte nas teorias do conhecimento. Essas teorias são baseadas nas escolas psicológicas que, segundo Maria das Graças Nicolleti Mizukami (1983), podem, apesar das variações, serem consideradas de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto.

Para a autora, todo fenômeno que se refere à vida, tanto no plano biológico, como no sociológico ou psicológico, resulta de um posicionamento epistemológico em relação ao sujeito e ao meio. E esse posicionamento está interligado com o conceito de homem, de mundo, de aprendizagem e de conhecimento que implicará, “do ponto de vista lógico, em diferentes aplicações pedagógicas” (MIZUKAMI, 1983, p.15).

¹³ BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores**. Tradução: José Antonio da Silva Pontes Neto; Marco Antonio Rolfini. São Paulo, EPU: universidade de São Paulo, 1977. p.3.

Conseqüentemente, a metodologia do professor estará impregnada dos conceitos de homem, de mundo, de aprendizagem, de conhecimento e de educação, mesmo que isso não esteja claro para ele.

A professora e pesquisadora Telma Weisz compartilha desse ponto de vista:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 1999, p.55)

Busco, neste trabalho, apontar concepções que nortearam e norteiam a educação. Algumas, cristalizadas, em decorrência, muitas vezes da falta de reflexão sobre como se dá o conhecimento, pois, “[...] neste contexto de ausência de reflexão epistemológica o professor acaba assumindo as noções do senso comum.” (BECKER, 1994, p.37) Apresento também, concepções de ensino mais recentes, baseadas em teorias que buscam compreender como ocorre o conhecimento.

No próximo capítulo, através de estudos de alguns teóricos, discutirei o posicionamento epistemológico de quem ensina e as implicações na prática docente decorrentes desse posicionamento, para, em seguida, fazer as análises do *corpus* da pesquisa.

5. Os fundamentos das teorias que sustentam as práticas educativas

O homem não só quis aprender como também sua curiosidade o impeliu a tentar aprender *como* se aprende. Desde épocas remotas, pelo menos alguns membros da sociedade civilizada se desenvolveram – e testaram até certo ponto – idéias sobre a natureza do processo de aprendizagem.

Morris L. Bigge¹⁴

Essa curiosidade do ser humano para entender como se dá o conhecimento levou-o a formular hipóteses ao longo da história da civilização. Determinadas ‘hipóteses’ se constituíram em teorias que passaram a influenciar a educação, centradas na maneira de se conceber o sujeito e o objeto, no caso, o conhecimento.

Essas formulações ou idéias sobre como o indivíduo chega ao conhecimento, que tiveram sua origem na Antigüidade, com Platão, Sócrates, Aristóteles e outros, foram sendo construídas ao longo de toda a história da humanidade. Analisadas, discutidas e debatidas pelos estudiosos foram sendo admitidas no ambiente escolar.

Para Bigge (1977, p.3), “Geralmente uma teoria da aprendizagem não é incorporada à prática das escolas antes que tenham transcorrido de 25 a 75 anos após o seu aparecimento”.

Considerando essa afirmação do autor, é possível entender por que determinadas teorias demoram para integrar o fazer pedagógico do professor na educação.

Porém, a discussão a que me proponho neste capítulo não é propriamente essa, mas sim discutir os fundamentos das teorias que embasam as práticas docentes, fazendo o professor optar por esta ou aquela determinada metodologia.

Como explicitiei no final do capítulo anterior, compartilho a idéia de que a metodologia que o professor utiliza para o ensino da leitura e da escrita está ligada às concepções de ensino-aprendizagem baseadas em teorias do conhecimento que permearam e permeiam a educação. No caso em questão, a educação brasileira que, por sua vez, está entrelaçada com as tendências do mundo ocidental.

Sobre a percepção do professor, Silva (2003, p.40) afirma que “[...] a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula.” Eu diria que não só a concepção de leitura, mas também a de criança, de sociedade e de

¹⁴ BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores**. Tradução: José Augusto da Silva Pontes Neto; Marcos Antonio Rolfini. São Paulo: EPU, 1977. p.3.

educação, pois encontra-se aí, subjacente, o entendimento do docente sobre como o sujeito aprende.

Provavelmente, um grande número de professores desconhecem os fundamentos epistemológicos que embasam sua prática e não se dão conta das concepções de que estão impregnados os procedimentos didáticos que eles utilizam. “[...] qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão [...]” (GERALDI, 2002, p.128).

Verificando ser consenso entre autores (SILVA, 1981; GERALDI, 2002) que as propostas metodológicas refletem uma concepção de mundo e educação, entendo ser necessário, se minha pretensão é analisar a metodologia da personagem professor, buscar subsídios na epistemologia do conhecimento com o objetivo de compreender as concepções de ensino-aprendizagem presentes nas atuações de cada uma delas, nos livros de literatura infantil selecionados para a pesquisa.

5.1 Que concepção, que teoria de ensino-aprendizagem se desvela na prática docente?

Toda interpretação do fenômeno vital, quer seja biológico, sociológico psicológico, etc., resulta de uma relação sujeito-ambiente, ou seja, deriva de uma posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio.

Maria das Graças N. Mizukami¹⁵

Segundo Mizukami (1983), o conhecimento humano depende de diferentes referenciais e pode ser explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento de acordo com os vários conceitos de homem, sociedade e educação e, afirma, ainda, que dentro de um mesmo referencial teórico, existem abordagens diversas, levando em conta os diferentes primados: ora no sujeito, ora no objeto ou na interação de ambos.

Portanto, de acordo com a autora (1983, p.15), “essas teorias em que são baseadas as escolas psicológicas podem apesar das variações e combinações se agrupar de acordo com três

¹⁵ MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolleti. **Ensino: o que fundamenta a ação docente?** Um estudo de abordagens do processo-ensino aprendizagem. 492 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1983.p.15.

características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto”. E dessas diferentes posições é que podem resultar aplicações pedagógicas diversas.

Considerando o primado do objeto estão os empiristas, para os quais toda a ênfase está na importância do objeto e o indivíduo é uma *tábula rasa*. O conhecimento é visto como algo realizado através dos sentidos, sem atividade intrínseca por parte do sujeito, ficando reduzido a uma aquisição exógena, com verbalizações, repetições totalmente dirigidas e apenas transmitidas.

O empirismo é uma corrente filosófica desenvolvida no século XVII, tendo como seu principal expoente, John Locke. Seus representantes acreditavam que a mente humana está vazia por ocasião do nascimento e que todas as idéias chegam a ela através dos sentidos.

Segundo Bigge, (1977, p.37) “Os escritos de Locke lideraram uma mudança no conceito de educação, de uma concepção baseada na disciplina mental para outra baseada na formação de hábitos”.

A concepção baseada na disciplina mental a que o autor se refere, com raízes que vêm desde a Antigüidade, dava ênfase ao treino das faculdades mentais e ao cultivo dos conhecimentos intelectuais, desligados de qualquer aplicação prática. Considerava a educação como “um processo de disciplina ou treinamento da mente” (BIGGE, 1977, p. 22).

Sob o prisma empirista, ensinar deixou de ser um treino de “faculdades” para ser um treino de sentidos. O ensino deveria, então, pautar-se em procedimentos que levassem à formação de hábitos. “Os professores deveriam ser arquitetos e construtores da mente das crianças”. (BIGGE, 1977, p. 37)

O professor e pesquisador Fernando Becker (1993, p.334) afirma que o empirismo retrata “A forma mais elementar de relacionar-se com o mundo é repeti-lo, imitá-lo ou copiá-lo.” Essa visão, porém, impede o desenvolvimento da criatividade e da construção de saberes, pois a ênfase está na reprodução e na repetição.

Para um professor de concepção empirista, “a prática é vista como um fazer material mediante o qual se retira (abstrai-se!) do objeto ou, até certo ponto, da ação a teoria neles contida. A teoria é, fundamentalmente, algo que está no objeto.” (BECKER, 1993, p.46) Vê-se claramente a ênfase no objeto como princípio do conhecimento e pode-se presumir, partindo dessa premissa, as implicações pedagógicas decorrentes dessa concepção.

Segundo Weisz (1999, p.55), “A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso.” Trata-se, portanto, de uma aprendizagem em pequenas doses, como se o sujeito fosse um frasco onde

se vão colocando pequenas gotas ‘mágicas’ que comporão o conhecimento. Todo o conhecimento está fora do indivíduo e a educação tem a função de conduzi-lo para a mente de um ser passivo, o aluno.

Consiste o empirismo numa concepção segundo a qual o conhecimento é adquirido pelos sentidos e decalcados na mente, concebida como *tábula rasa*. Epistemologicamente, caracteriza-se o modelo empirista pela unidirecionalidade nas relações sujeito-objeto: é admitido como determinante a interferência do objeto sobre o sujeito [...] (BECKER, 1993, p.99).

Opostamente aos empiristas, e direcionando toda a ênfase para o sujeito, estão os denominados aprioristas, entre eles os inatistas e maturacionistas, postulando que as formas do conhecimento estão pré-determinadas no sujeito. Defendem uma pré-formação exógena do conhecimento: “aprioristas são todos aqueles que pensam que as estruturas de conhecimento já vêm programadas na bagagem hereditária; de forma inata ou submetidas ao processo maturacional” (BECKER, 1993, p.282).

No grupo dos aprioristas estão os considerados inatistas, sobre os quais, Davis (1990, p.27) pontua: “[...] a concepção inatista parte do pressuposto de que eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento.” Consideram que, ao nascer, as capacidades básicas do ser humano, como forma de pensar, personalidade e mesmo a conduta social, já se encontram praticamente prontas e o papel da educação seria o de interferir o mínimo possível nesse processo espontâneo da pessoa.

Tal concepção pode-se originar tanto “na Teologia: Deus, de um só ato, criou cada homem em sua forma definitiva. Após o nascimento, nada mais haveria a fazer, pois o bebê já teria em si os germes do homem que viria a ser.” (DAVIS, 1990, p.27), como, de uma forma equivocada, em algumas contribuições do conhecimento biológico, como a proposta evolucionista de Darwin, a Embriologia e a Genética.

A teoria de Darwin trata das mudanças graduais e cumulativas do desenvolvimento das espécies que ocorrem por variações hereditárias, limitando o papel do meio. Todavia, aplicada ao ser humano, essa teoria foi geralmente mal interpretada, pois lhe atribuiu uma premissa que ela nunca postulou: que os fatores ambientais não seriam capazes de exercer influência direta na espécie e nem no organismo.

Em se tratando da espécie humana, “[...] deixou-se de lado a influência da experiência individual de cada pessoa; equiparou-se, conseqüentemente, o complexo comportamento sócio-cultural do homem àquele que é típico de organismos inferiores, [...]”, segundo Davis (1990, p.28).

No que se refere à Embriologia, os primeiros estudos nessa área propiciaram subsídios para os inatistas, pois supunha-se que o desenvolvimento intra-uterino ocorresse em um ambiente fisiológico, ausente de estimulações externas. Entretanto, dados posteriores indicam que o ambiente interno tem mesmo um papel central no desenvolvimento do embrião, porém, o ambiente externo é essencial para o desenvolvimento pós-natal.

Os maturacionistas, também caracterizados como aprioristas, enfatizam as condições *a priori* existentes no sujeito. Para eles o conhecimento é decorrência do processo maturacional, ocorrendo conforme o indivíduo vai se desenvolvendo, independente dos estímulos do meio. As condições para o conhecimento, portanto, estão exclusivamente centradas no sujeito, sem influência do meio para que ele ocorra, sendo essa a premissa epistemológica do apriorismo. Tal premissa pode gerar atitudes de comodismo na educação, pois postula que o indivíduo já “nasce pronto”, podendo-se somente “aprimorar aquilo um pouco o que ele é ou, inevitavelmente, virá a ser” (DAVIS, 1990, p.29).

Becker (1993, p.15), porém, critica essa visão:

O processo maturacional explicaria por que uma criança responde num determinado nível, em determinada idade. Não explica, porém, por que um “menino-lobo” não responde em determinado nível, embora tenha atingido a idade própria.

Um terceiro aporte teórico não polariza a ocorrência do conhecimento nem no sujeito e nem no objeto. Contrapondo-se aos empiristas e aos aprioristas, os chamados interacionistas vêem na interação do sujeito com o objeto a origem do conhecimento.

Não basta ter nascido para ser sujeito do conhecimento. Um corpo é dado por hereditariedade; um sujeito é construído passo a passo, minuto a minuto, por força da ação própria. Ação sobre o meio social, econômico, cultural, nunca ação no vazio. Ação assimiladora, primordialmente. (BECKER, 1993, p.19)

Esse é o posicionamento dos interacionistas que acreditam que o foco do ensino-aprendizagem não deve estar nem no sujeito e nem no objeto, mas na interação sujeito-objeto, pois o conhecimento é considerado uma construção contínua, inacabada e, portanto, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão. Nessa tendência, o conhecimento não é resultado de uma aquisição predominantemente endógena ou exógena, mas de um “desenvolvimento contínuo de elaborações sucessivas que implicam a interação de ambas as posições”. (MIZUKAMI, 1983, p.17)

A concepção interacionista do desenvolvimento apóia-se, assim, na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida.

O conhecimento não começa nem no sujeito nem no objeto, mas no ponto de encontro dos dois. Se um dos pólos é diminuído (o sujeito sofre de desnutrição ou objetos são-lhe sonegados) a interação diminuiu de qualidade, e os esquemas ou estruturas daí resultantes exibem um potencial de ação quantitativa qualitativamente inferior. Restauradas as condições, subjetivas ou objetivas, o sujeito volta a construir conhecimento. (BECKER, 1993, p.187)

Não é uma relação que polariza nem sujeito e nem objeto, pois concebe a necessidade da interação de ambos e, segundo Becker, cabe ao meio o papel de desafiar o indivíduo para que possa avançar na construção do conhecimento, diferentemente do empirismo que concebe o conhecimento como algo pronto, que o sujeito tem que repetir para memorizar.

Em oposição aos aprioristas e aos empiristas, para os interacionistas o conhecimento não é algo que brota de dentro ou que só se adquire através dos sentidos, mas trata-se, segundo Weisz (1999, p.47), de “um delicado casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade de construção interna.” Portanto, exige que se considerem as possibilidades do sujeito e as condições oferecidas pelo meio.

No Brasil, as reflexões acerca dessa teoria de construção do conhecimento são introduzidas principalmente com Piaget, que discute uma epistemologia, isto é, uma teoria de conhecimento, demonstrando que a aprendizagem não é uma impressão que o mundo externo realiza na mente do indivíduo, mas sim um modelo de construção-síntese, através do qual o sujeito, com equilibrações sucessivas, constrói o conhecimento formulando hipóteses e reformulando-as, toda vez que aquele conhecimento foi superado.

Jean Piaget, biólogo suíço, formado em Biologia e Filosofia, iniciou seus estudos na área do conhecimento infantil a partir de seu trabalho com dois psicólogos franceses, Binet e Simon, que tentavam elaborar um instrumento para medir a inteligência das crianças. Piaget percebeu que as crianças erravam no teste porque as respostas eram analisadas a partir do ponto de vista dos adultos e que, na verdade, as respostas possuíam uma lógica própria da idade dessas crianças.

Piaget concebeu, então, que a criança possui uma lógica, de funcionamento mental que difere – qualitativamente – da lógica mental do adulto. Propôs-se conseqüentemente a investigar como, através de quais mecanismos, a lógica infantil se transforma em lógica adulta. Nessa investigação, Piaget partiu de uma concepção de desenvolvimento envolvendo um processo contínuo de trocas entre o organismo vivo e o meio ambiente. (DAVIS, 1997, p.37)

Ele, Piaget, não formulou propriamente uma teoria de ensino-aprendizagem, mas sim, uma pesquisa que traz em seu bojo a lógica do desenvolvimento humano, partindo da premissa que a origem do conhecimento não deve ser buscada nem “no sujeito e nem no objeto”, mas no fenômeno que ele chamou de “assimilação primordial do recém-nascido humano”. Tal assimilação seria o resultado de uma “organização reflexiva”, isto é, o bebê mama, pela primeira vez, “por força do reflexo hereditário de sucção” (BECKER, 1993, p.20). No entanto, ao mamar, “esta organização reflexiva” sofre influência do meio e tem de assimilar “algo exterior a ela”, tem de se modificar para adequar-se ao que o mundo exterior lhe oferece como o formato do bico do seio, a quantidade de leite ou o tempo que o leite demorou para sair. Dessa forma, assimilação é como um desafio agindo sobre a acomodação que faz surgir novas formas de organização.

Baseando-se nesse estudo sobre a assimilação, que é o verdadeiro objeto de investigação da psicologia e da epistemologia genética de Piaget, ele vai inferir as formas de organização do recém-nascido citadas no parágrafo anterior, até o advento da chamada operação formal. De acordo com a epistemologia genética de Piaget, o desenvolvimento cognitivo da criança passa pelos diversos períodos: sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto, com características próprias dentro de uma faixa etária determinada. Neste estudo, porém, não me deterei em detalhar cada um desses períodos por não ser a teoria piagetiana especificamente o objeto de minha pesquisa, mas um dos aportes teóricos para buscar compreender as concepções que embasam a metodologia de leitura da personagem professor no *corpus* deste trabalho.

No entanto, se falo de epistemologia, é preciso definir, segundo as perspectivas piagetianas, como se chega ao conhecimento, sendo possível afirmar que na criança ele está ligado diretamente aos estágios de desenvolvimento citados no parágrafo anterior.

Para os epistemólogos genéticos, conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam antes no indivíduo. (MIZUKAMI, 1983, p.105)

Quando o sujeito, através de uma assimilação ativa, incorpora o objeto nos seus esquemas sensório-motores, que são ações capazes de se reproduzirem e de combinarem entre si, acontece o conhecimento.

Um esclarecimento que entendo ser necessário é com relação ao termo *genética*, que no caso dessa teoria não se refere a *genes*, pois não tem relação com o ramo da biologia que

estuda a transmissão dos caracteres hereditários. Está sim, relacionada a *gênese* – origem e processo de formação ou constituição de um fenômeno psicológico ao longo do desenvolvimento humano.

Ainda sobre as pesquisas de Piaget, Becker faz uma colocação que entendo ser pertinente:

A afirmação fundamental é sempre a mesma. As verdadeiras formas ou estruturas de conhecimento não são dadas na bagagem hereditária; também não são resultados das organizações dos objetos, ou do meio físico ou social, por força da pressão deste meio; mas são resultado de um processo de interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter) ação ativada pela ação do sujeito. (BECKER, 1993, p. 21)

Um outro pesquisador, que surgiu um pouco mais tarde no cenário educacional brasileiro, é Lev Semenovitch Vygotsky. Nascido na Rússia, apesar de divergir de Piaget, em alguns pontos, é considerado por estudiosos brasileiros (DAVIS, 1990; OLIVEIRA, 1997) um interacionista. É a pesquisadora, Marta Kohl de Oliveira (2002, p. 103-104) quem observa:

Embora haja uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vygotsky – o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e, portanto sujeito às especificidades de seu encontro cultural – há diversos aspectos a respeito dos quais o pensamento desses dois autores é bastante semelhante. Ambos enfatizam a necessidade de compreensão da gênese dos processos que estão sendo estudados, levando em consideração mecanismos tanto filogenéticos como ontogenéticos. Ambos utilizam uma metodologia qualitativa em seus estudos, buscando captar mecanismos psicológicos em processo e não resultados estáticos expressos em medidas quantitativas.

De acordo com a autora, uma das divergências entre os dois está relacionada ao que Piaget denominou de estágios de desenvolvimento universais do ser humano. Vygotsky que enfatiza o papel do ambiente sociocultural, questiona a aplicabilidade dos estágios de desenvolvimento para todos os indivíduos, pois considera que esse desenvolvimento é determinado pelo ambiente. Piaget, porém, não nega a importância do meio para a construção do conhecimento. Para ele, é na troca entre o organismo e o meio físico e social que as estruturas cognitivas podem ser construídas, porém, as condições para que tal fato ocorra, estão no sujeito. Dessa forma, apesar das diferenças entre eles, ambos afirmam a importância da interação do sujeito com o ambiente.

Outras questões que podem ser elencadas para a compreensão das implicações das idéias de Vygotsky na educação, de acordo com Leny Rodrigues Martins Teixeira (2003, p.107) são as seguintes:

[...] o desenvolvimento psicológico é prospectivo, ou seja, a educação é um elemento que controla o sujeito, não a partir do passado, mas pelo futuro, porque ao educarmos as crianças trabalhamos na perspectiva de que é sempre possível progredir na aprendizagem; o papel da aprendizagem é fundamental porque movimenta o desenvolvimento, ao permitir a atualização de funções potenciais que desapareceriam, se não fosse a intervenção de alguém mais experiente, tornando evidente o papel do adulto e particularmente da intervenção intencional da escola e do professor para o desenvolvimento da criança; a ação humana é sempre mediada por atividades simbólicas, em particular a linguagem, responsável pela comunicação entre as pessoas e pelo aparecimento do pensamento e de outras funções psicológicas superiores.

A importância da presença do adulto mediador bem como do papel da educação como estimuladora do progresso do aluno está ligada ao que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal” definida por ele como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p.97)

As práticas escolares, de acordo com esse pensamento, devem ser planejadas tendo como ponto de referência o nível de desenvolvimento real da criança, propiciando-lhe pistas e informações que a auxiliem na construção do conhecimento.

Ainda sobre as colocações de Teixeira (2003), um outro ponto importante a respeito da contribuição de Vygotsky para a educação é a forma como ele trata a linguagem. Ela e o pensamento são considerados processos interdependentes desde o início da vida da criança, tendo a linguagem uma função central no desenvolvimento cognitivo, porque reorganiza os processos que estão em andamento no pensamento. Na mesma linha de pensamento também afirma Davis (1991, p.56), “A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação”.

Para Vygotsky (1989), o conhecimento acontece também na interação do sujeito com o objeto, como afirma Piaget, porém, através da internalização, processo pelo qual a criança reconstrói para si mesma o que já está dado culturalmente. Tal fato se dá através da mediação,

que segundo Vygotsky ocorre em duas ordens: a instrumental, por ser um processo de representação, ou seja, a relação da criança com o objeto é sempre mediada, por algum símbolo, palavra, desenho ou imagem, qualquer coisa que o represente; social porque, “[...] nada estará na mente humana que não tenha antes passado pela cultura e, o processo pelo qual aquilo que está na cultura (normas, regras, valores, organização científica) é interiorizado pelo sujeito [...]” (TEIXEIRA, 2003, p.103).

Expostas algumas considerações sobre o pensamento de Vygotsky e de Piaget, passo agora a discorrer sobre a influência desses dois estudiosos e as implicações de suas teorias nas práticas educacionais brasileiras, resultantes de leituras equivocadas, reducionistas, simplistas e caricatas.

Segundo Teixeira (2003, p. 106-107), a teoria piagetiana favoreceu:

[...] crenças no espontaneísmo, no aprisionamento em estágios, na pequena relevância dos conteúdos escolares, mesmo na crença na possibilidade de treinar os alunos nas noções piagetianas. [...] professores a assumirem papéis equivocados, como não interferir no processo pedagógico [...] selecionar atividades para as crianças exclusivamente dentro dos estágios, [...] priorizar os processos em detrimento dos resultados conformando-se a resultados rudimentares de aprendizagem e adotando uma posição inadequada em relação aos erros no processo de aprendizagem.

Muito embora a teoria de Vygotsky tenha integrado o ideário educacional brasileiro mais recentemente, é possível, como afirma a mesma autora, também notar leituras distorcidas em práticas pedagógicas. Uma dessas distorções está na “defesa do determinismo cultural, ou seja, um pouco a noção de que a criança está determinada culturalmente e como tal não há espaço para o desenvolvimento pessoal.” (TEIXEIRA, 2003, p.108) Tal fato deve derivar, erroneamente, da valorização do contexto sócio-histórico, defendida por esse autor.

Uma outra questão equivocada, afirma essa pesquisadora, está relacionada ao “pressuposto de que, se a aprendizagem promove o desenvolvimento, é possível fazer as crianças aprenderem mais e rapidamente”. (TEIXEIRA, 2003, p.108) Baseada nessa afirmação e associada à importância que Vygotsky dá a linguagem e sua função mediadora, a escola, tenta acelerar a aprendizagem através da transmissão verbalista, retrocedendo assim a um recurso próprio do ensino tradicional que tem suas bases no empirismo.

Considerados alguns dos equívocos decorrentes da má interpretação do pensamento dos dois autores, coloco uma outra questão que com certeza já foi feita por estudiosos que se debruçaram sobre essas teorias. É possível fazer uso delas nas práticas pedagógicas?

[...] teorias de caráter filosófico ou psicológico contribuem com a nossa formação de professores no sentido de fornecer os fundamentos e os referenciais mais amplos que devem nortear nossas posturas. No entanto, há uma distância entre esses fundamentos e a atividade didática. A organização e a sistematização da didática não é a mesma das teorias psicológicas. Na realidade, como mostra Lemer (1995), não podemos deduzir o conhecimento didático dos conhecimentos da psicologia. Uma coisa é o que Piaget e Vygotsky escreveram a respeito do processo cognitivo da criança, envolvendo sujeito cognoscente, objeto do conhecimento e interações com o adulto. Outra coisa é a situação didática e a organização desses elementos na sala de aula, que transformam a criança em aluno, o adulto em professor e objeto de conhecimento, no caso o saber científico, em saber a ser ensinado e depois em saber ensinado, [...] (TEIXEIRA, 2003, p. 108-109).

Na busca da compreensão da situação didática, faz-se necessária uma análise de como os elementos citados acima se relacionam e que processos os regulam no contexto escolar. Pontua a autora que as causas para os reducionismos das aplicações teóricas aqui em discussão podem ser a desconsideração das diferenças entre o universo da pesquisa teórica e o universo da situação didática.

Não menos problematizadora é outra questão colocada por Oliveira (2002), sobre uma conduta, segundo ela, bastante comum na educação brasileira, que é a tendência de se escolher uma só teoria para a compreensão do fenômeno educativo e que ela deva levar à solução de todos os problemas. Afirma, ainda, que, atualmente tende a haver na educação em nosso país uma necessidade de escolha entre Piaget e Vygotsky, o que pode remeter a equívocos, pois os estudos de ambos, apesar das diferenças, possuem afinidades essenciais que podem em muito contribuir com as práticas pedagógicas.

Tanto Piaget quanto Vygotsky concordam que a criança é um ser ativo que aprende constantemente levantando hipóteses ao interagir com um elemento novo, intermediada por outrem, sendo a aquisição desse conhecimento, uma construção gradativa, portanto provisória.

Muito embora nem um nem outro tenha falado especificamente sobre o ensino, é possível, segundo Teixeira (2003, p.110), a partir de suas teorias, inferir que o professor não pode “ter uma concepção maniqueísta, se é o sujeito ou o meio o determinante.” É sim, na relação de ambos, cada qual com sua função, que o conhecimento ocorre. Quando nos propomos a tarefa de ensinar, temos que dar todas as condições para que a criança elabore as relações possíveis, seja porque acontece a assimilação, conceito defendido por Piaget, ou a internalização, segundo a ótica de Vygotsky, contemplando os dois pólos, tanto o meio como o sujeito.

Levando em consideração as teorias sobre o conhecimento humano discutidas neste capítulo – empirismo, apriorismo e interacionismo – e que elas, segundo os estudiosos

(MIZUKAMI 1983; BECKER, 1993), encontram-se subjacentes, ainda que inconscientemente, na prática metodológica do professor, buscarei, em seguida, com base nos pressupostos fornecidos por essas teorias, analisar a metodologia presente explícita ou implicitamente no ensino da leitura desenvolvido pela personagem professor nos cinco livros do *corpus* da pesquisa. Procurarei, ainda, estabelecer um diálogo com as teorias que definem a leitura, abordadas no segundo capítulo deste trabalho.

6 A Análise do *corpus*

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa quando a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas quando o que ele pode é dar-nos desejos.

Marcel Proust¹⁶

A análise dos cinco livros que compõem o *corpus* desta pesquisa será feita, como foi anunciado anteriormente, embasada nas teorias do conhecimento que, segundo Becker (1993), influenciaram as práticas educacionais no Brasil, bem como nas teorias que discutem a leitura contempladas nesta pesquisa.

Para efeito de organização, as obras infantis aqui analisadas serão ordenadas cronologicamente de acordo com as datas de sua primeira publicação.

Com o objetivo de situar melhor o leitor a respeito do conteúdo das obras, quando analiso cada livro apresento, inicialmente, uma síntese de cada uma delas.

6.1 Os livros

O livro que, pelos motivos já elencados, foi denominado Livro I, é **O menino que aprendeu a ver**, de Ruth Rocha, com ilustrações de Walter Ono, da Quinteto Editorial, segunda edição, a qual não traz a data da publicação, mas, segundo Souza (2004), teve sua primeira edição em 1987.

João, a personagem principal da história, é um menino curioso e observador, que vê cartazes com desenhos nas lojas, mas só consegue entender alguns deles, outros (as letras), ele não entende. Começa a fazer perguntas para a mãe, que resolve matriculá-lo na escola para que João aprenda a ler.

O início da história mostra João, curioso como qualquer criança, com vontade de descobrir o mundo e também o que significam aqueles “desenhos” que observa em todas as esquinas. “— É o nome da rua, filho”. (p.6)

João estava tentando decifrar o código escrito! Sua mãe lhe diz:

¹⁶ PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001. p.30.

- Meu filho, você precisa ir pro colégio, aprender a ler, aprender todas as coisas...
- Que coisas, mãe?
- As letras, João, os números. Você vive perguntando coisas. (p.7)

Na escola, a professora mostra cartazes coloridos com as letras:

“E ela dizia: A – AVE.

E as crianças repetiam: A – AVE.

E a professora escrevia no quadro negro: A A A” (p.11).

Lá, João começa a aprender o alfabeto e, fora da escola, procura e descobre as letras em todos os lugares: nos jornais, “[...] na caixa de sabão em pó, na pasta de dentes [...]” (p.14). Essa descoberta vai se ampliando progressivamente até que ele consegue ler a placa com o nome da sua rua e o itinerário do ônibus que o transporta para a escola. Então ele diz ao pai que já sabe ver.

Tanto a atuação da professora como o material utilizado já dão mostras do tipo de metodologia de leitura que a personagem professora dessa obra utiliza, baseada em uma teoria que supõe o conhecimento como algo a ser oferecido “em pequenas doses”.

Nessa história, a professora não é identificada por nome, aparece nas ilustrações e na narrativa sendo descrita da seguinte maneira: “A professora era uma moça alta, de óculos redondos. Ela mostrava às crianças uns cartazes coloridos assim [...]” (p.11). A ilustração traz um cartaz com uma letra do alfabeto e a figura de um objeto, cujo nome se inicia com a letra indicada.

Observo uma maneira fragmentada de se trabalhar a leitura, prática comum das cartilhas, que ensinam primeiro a letra, depois a sílaba, para, então, poder chegar à palavra, com o uso exclusivo da repetição.

A professora dizia: D D D
 As crianças repetiam:
 D D D
 E a professora ensinava
 D de doce
 D de dado
 D de dedo
 E de dourado...
 As crianças, repetiam... (p.7)

Analisando essa obra noto que João, por ser uma criança curiosa, procura estabelecer uma ligação entre o seu meio e aquilo que aprende. Na escola, porém, espaço onde deveria

ocorrer a interação da criança com seus pares e com uma diversidade textual, isso não ocorre. Percebo, em todo o texto, que a professora concebe a leitura apenas como decodificação de sinais e não como leitura-compreensão.

Então o professor ensina e o aluno aprende através da transmissão de conteúdos previamente estabelecidos pelo currículo e planejados pelo professor. São estabelecidos passos para serem seguidos rigorosamente, o que garante a aprendizagem é a memorização. (GOMES, 2002, p.41)

Essa definição que Gomes dá para a abordagem comportamentalista¹⁷, de fundamentação empirista, me permite inferir, apesar de faltar elementos na obra, para uma análise mais profunda, ser nela que se pautava a metodologia de ensino da professora de João.

O menino João ia aprendendo, provavelmente não só pelo fato de ir à escola, mas também devido ao seu interesse em saber e descobrir.

— Papai, o que está acontecendo? Cada vez que vou pra escola pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que estou aprendendo.
O pai explicou:
— É que você está aprendendo a ver, João. (p.21)

E o garoto dá uma resposta genial ao pai “ — Mas eu já sei ver, papai, desde que eu era pequenininho” (p.21).

Na verdade, o menino está certo. Ele já ‘lia-via’ desde que nasceu, como toda criança curiosa, além do que, João tinha pais leitores, como se observa no texto “no jornal que os pais de Joãozinho liam” (p.14) e na ilustração da página 20, onde aparece o pai lendo esse material. Vejo nessa personagem todas aquelas crianças que chegam à escola com o desejo de aprender, assim como eu também cheguei, conforme declarei na introdução deste trabalho. Mesmo com os equívocos metodológicos elas avançam porque têm no seu cotidiano algo que as impulsionam. “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para ir além dele.” (MARTINS, 2003, p.15)

O que talvez dificulte o aprendizado da leitura para muitas outras crianças é o fato de, ao contrário de João, não terem a oportunidade de conviver com pessoas que lêem habitualmente, assim como a falta de significado quando têm como suporte para esse aprendizado pseudotextos sem nenhuma ligação com seu universo: “[...] a alfabetização fica restrita ao aprendizado (indispensável) de uma técnica, consistindo apenas na codificação e decodificação dos sinais gráficos descontextualizados.” (MAGNANI, 1989, p.36)

¹⁷ Abordagem que concebe aprendizagem como condicionamento ou modificação de comportamento, através de estímulos/respostas.

E é dessa forma que a anônima personagem professora da obra **O menino que aprendeu a ver** ensina a ler. Portanto, em sua prática, expressa na história seja pelas ilustrações onde aparece sempre com os tais cartazes com apenas uma letra acompanhada por um única figura de cada vez, seja pela constante repetição e gradativa apresentação das letras seguindo a ordem do alfabeto, percebe-se a influência de uma concepção de conhecimento baseada no empirismo:

Uma das características da concepção empirista de conhecimento é uma concepção estática de memória. A memória é tida como um arquivo que acumula informações vindas de fora, que soma os inumeráveis estímulos que os sentidos vão captando. (BECKER, 1993, p. 57-58)

O livro II é **A escola da pata**, de Lucina Maria Pinheiro Passos, com ilustrações de Oscar Rubens Villaça, publicado pela Editora Scipione em 1991.

Essa história é sobre vários animais que vão à escola da pata, a personagem professora. Entre eles estão o tatu-bola, a saracura, o mutum, a perereca, o papagaio e a paca. “A sala de aula é arejada e animada”. (p.4)

Enquanto a pata ouve a leitura da saracura, os outros alunos fazem muito barulho, falando todos ao mesmo tempo. A professora, então, usa um recurso tecnológico: “A pata é viva. Liga na TV Educativa.” (p.6) E os alunos passam a assistir à novela do mico e do tico-tico. Ela conta que o macaco olha no lago e se espanta porque pensa ver uma cobra. O tico-tico, porém, ri muito, pois sabe que o macaco, na verdade, vê é seu próprio rabo refletido na água.

Em nenhum momento fica claro o objetivo da atividade de assistir à novela. Se a professora ligou a televisão para acalmar os alunos, percebo um conceito equivocado de metodologia de ensino, presente ainda hoje na prática escolar, quando os professores se utilizam desse recurso apenas para ‘entreter’ os alunos, sem uma finalidade específica ou alguma discussão prévia ou posterior à atividade.

Se, no entanto, a proposta foi uma estratégia da professora para trabalhar a interpretação e a compreensão do texto telenovelistico, ela faz uso de um dos recursos que pode e deve ser utilizado pelos professores. “E o papagaio na sala ouve e fala: – Eta novela maluca! Fundiu a cuca!” (p.114). Esse, porém, é o único comentário sobre a atividade realizada, o que indica que a segunda hipótese sobre o uso da TV como recurso metodológico seja pouco provável.

A história termina quando “No fim da aula, todos cuidam da sala. Dão um beijo na pata e vão pela mata.” (p.16) Observo que há um cuidado em demonstrar um trabalho coletivo

e cooperativo quando nas ilustrações todos os alunos estão sentados, juntos, ao redor de uma grande mesa.

No que se refere especificamente à metodologia do ensino da leitura, na página 4 lê-se:

“A pata ouve a leitura da saracura:

— B com á: bá... B com é: bé... Viva o jacaré!”

Como se vê, nessa obra também se concebe leitura como decodificação de sinais gráficos. Novamente se observa o modelo de ensino de leitura baseado nas cartilhas de alfabetização que, segundo Trevizan (1998, p. 63-64), são “modelos de função utilitário-pedagógico [...] com ênfase exclusiva para a fixação mecânica de determinadas séries silábicas, esvaziam a relação de sentido que marca o vínculo entre a leitura do texto e a leitura do mundo”. Na verdade, o ensino se reduz a uma seqüência de etapas para se alcançar determinado resultado, ou seja, a decodificação das letras que representam os sons na língua escrita. Nesse sentido, Silva (1981, p.34) aponta:

[...] a alfabetização é uma condição necessária à formação do leitor, mas quando realizada em outros moldes: quando os leitores, de forma significativa, forem capazes de formar os referenciais e os significados indiciados através de mensagens escritas.

A maneira mecânica e repetitiva de ensinar a ler, mostrada na obra me leva a inferir que a metodologia dessa personagem professor também se insere na concepção empirista, privilegiando a repetição em detrimento da problematização, a qual gera o conflito que possibilita a aprendizagem.

Um outro ponto a ser ressaltado na análise dessa obra é que, apesar de ter sido selecionada para esta pesquisa, ela possui traços que são pedagógicos e utilitaristas, apresentando, por exemplo, ao final das páginas, propostas de atividades como ordenar sílabas e formar o nome da professora. Segundo vários autores (ZILBERMAN, 2000; SOUZA, 2004), uma obra considerada literária não pode propor esse tipo de atividade, porque não é sua função.

O caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados. (SOUZA, 2004, p. 64)

O livro III é **Galileu leu**, de Lia Zats, com ilustrações de Fernando Lopes, editora Lê, publicado em 1992.

Conta a história de Galileu, um menino que está se alfabetizando na escola e faz trocas de letras porque, durante as aulas, fica com o pensamento em outras coisas. Seu sonho é ser um goleiro famoso como Tafalet¹⁸, o que não se encontra explícito, de início, no texto, porém através das ilustrações das páginas 12 e 13, que têm como fundo uma foto desse jogador. As constantes trocas de letras provocam a ira da professora que grita muito com o menino. Todos os colegas riem dele. Galileu lê, mas a professora lhe diz:

“ERRADO! REPETE!” (p.5)

O menino repete “e lá vinha nova gritaria: — ERRADO! REPETE! QUE AGONIA!” (p.6 -7)

“— IVO VÊ A LUVA.

— ERRADO, SEU TONTO! É ‘I-VO-VÊ-A-U-VA’!” (p.8)

Entretanto, chegam as férias e Galileu pode “brincar, descansar e ...pensar.” Mas, que surpresa! Quando volta às aulas, a professora não grita mais e muda completamente o seu modo de ensinar. Introduce assuntos de interesse infantil, começa a trabalhar com textos próximos ao universo das crianças como, por exemplo, histórias sobre animais, fazendo com que todos os alunos participem das aulas: “Foi um tal de peixe morrido daqui e gato morrido dali que...” (p.22).

E o Galileu leu:

“— Tico latiu, pulou e mordeu.

A professora aplaudiu, rodopiou...” (p.24)

Nesta terceira obra, apesar de aparecer uma única personagem na figura do professor, ela surge, porém, completamente diferente em dois momentos distintos - antes e depois das férias. No início da história, apresenta um comportamento autoritário, com uma metodologia baseada na repetição. Deduz-se que o suporte que ancorava a prática de leitura é uma cartilha. Sobre o uso desse material, Weisz (1999, p.56) pontua: “[...] a cartilha introduz o aluno no mundo da escrita e apresentando-lhe um texto que, na verdade, é apenas agregado de frases desconectadas”.

Aqui se observa, mais uma vez, conceitos de aprendizagem e de leitura com fundamentos enraizados na concepção empirista de conhecimento.

¹⁸ Goleiro que integrou a seleção brasileira no final da década de 1980 e década de 1990.

Para se acomodar a essa teoria, o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização de curto prazo para conhecimento das famílias silábicas quando o professor toma a leitura. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os meninos têm de aprender a ler e a escrever dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva. (WEISZ, 1999, p.56)

Na verdade, o que acontece com Galileu não é que ele não sabe ler, é que ele fica pensando em outras coisas na hora da aula porque, provavelmente, nada fazia parte de seu universo. Quando a professora pede para que leia, então troca as letras:

— LÊ, MENINO!

E o menino pulava, se sacudia, acordava e lia:

— A PROFESSORA É BOBA.

— ERRADO! ERRADO! MENINO MAIS DESASTRADO! É A PROFESSORA É BOA'. (p.18)

No episódio anterior, quando Galileu troca a palavra uva pela palavra luva, a ilustração que o acompanha mostra a foto do goleiro Tafaél com a camisa da seleção brasileira de futebol. A luva do goleiro e a bola são os objetos que estão em evidência, o que leva o leitor a deduzir que o sonho do menino era ter uma luva de goleiro, para poder praticar o esporte de seu ídolo.

Portanto, não é que o menino erra ao fazer a 'leitura', mas ele troca as letras por conta 'das viagens' que faz durante as aulas e, provavelmente, pelo medo que o autoritarismo da professora provocava nele.

Resta agora perguntar o que provocou a mudança tanto na prática escolar, quanto na maneira de a professora tratar os alunos.

"[...] sabe gente, nessas férias andei lendo e relendo a Emília — eta boneca danada!"
(p.24)

E na página 27, pode-se verificar toda a mudança dessa professora:

Passou um minuto, ou três
e a professora começou a tirar de uma sacola xadrez,
de cada em cada,
um monte de livro de história, de bruxa e fada
e rei e rainha
e sereia e menininha
e futebol e bonequinha
e gigante e anão
e vampiro e dragão.
— Quem quer que eu conte a estória do menino-goleiro-campeão?
Adivinhem quem primeiro levantou a mão?

Difícil atribuir mudança tão radical da professora, em tão pouco tempo, ao fato de ter lido e relido a Emília, (personagem da obra de Monteiro Lobato) nas férias. Posso, no entanto, através da narrativa, observar que ocorre uma mudança na concepção de leitura e na metodologia por parte dessa professora, após o contato com a literatura e o interesse que o uso desses textos infantis despertou nos alunos. Considero que essa seja uma das ‘dicas’ da obra: utilizar textos literários como suporte para o ensino da leitura. E, como exemplo de uma boa literatura brasileira para crianças, a obra de Monteiro Lobato.

O ato de ler, visto como decodificação de sinais dá lugar à leitura com significado, pois a professora passou a considerar o universo e o interesse das crianças, deixando entrever uma mudança metodológica que se aproxima da prática da abordagem interacionista: “[...] de um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentido. [...] não se faz leitura como se fosse um objeto sem vida”. (MAGNANI, 1989, p.34)

Entretanto, não há elementos no texto que possibilitem uma análise mais profunda das teorias subjacentes à prática dessa personagem professor após a mudança ocorrida em sua atuação.

O quarto livro, **Uma escola assim, eu quero pra mim** é de Elias José, com ilustrações de Agostinho Gisé, da FTD. Sua primeira edição é de 1993 e o volume analisado é a sétima edição, publicado em 1999.

Rodrigo, personagem principal dessa obra, é um menino da roça que veio estudar em uma escola da cidade e a sua professora, dona Marisa, não aceita o seu jeito caipira de falar, corrigindo-o aos gritos. Ele acaba sendo motivo de chacota de toda a sala.

Por essa razão, ele resolve abandonar os estudos, mas é impedido pela diretora que anuncia a chegada de uma outra professora porque a dona Marisa vai ter bebê. Com a chegada dessa nova professora tudo se transforma para Rodrigo, que aprende a gostar da escola.

Assim, na história, há duas personagens professoras, dona Marisa e dona Celinha. Dona Marisa aparece em dois momentos distintos, no início, quando está grávida e no final da história, retomando o trabalho.

Antes de seu afastamento, ela é mostrada como uma figura negativa, “Dona Marisa era grandona, feia, sabichona como ninguém. Azeda, sem sal nem açúcar.” (JOSÉ, 1999, p.7). Essa descrição de seus aspectos físico e emocional reflete diretamente seu modo de ensinar, “[...] ninguém podia errar que ela virava galinha choca.” (p.7)

Quem já pôde ver uma galinha choca, sabe que ela fica extremamente brava e, às vezes chega até a atacar quem dela se aproxima. A galinha entra no ‘choco’ após o seu período

fértil, em que ela bota os ovos e, se ninguém os retirar será o tempo dela chocá-los, isto é, se recolher sobre esses ovos para que deles nasçam os seus filhotes, os pintinhos.

E na obra (JOSÉ, 1999), essa comparação é feita, no início da história, quando a professora dona Marisa “virava galinha choca”, que significa brava, fora do seu estado natural de humor. A diretora da escola justifica seu comportamento explicando: “— Dona Marisa anda nervosa porque tem sempre partos difíceis” (p.11).

Os alunos recebem uma nova professora, dona Celinha. A partir daí ocorre uma mudança radical na situação de ensino-aprendizagem, não só para Rodrigo, mas também para seus colegas. “E dona Celinha escolheu um dos livrinhos e leu gostoso. Parecia uma viagem.” (p.14)

A metodologia de leitura utilizada por essa personagem professor se evidencia quando o narrador, na página 9, comenta os problemas da personagem Rodrigo, aluno que veio da roça e não consegue entender por que e para que ele teria que escrever e ‘ler’: “Ivo viu a Eva. A Eva viu a uva. Didi deu um dado ao Dodô. A bola bateu bem na boca do Beto”.

Rodrigo não vê significado e não consegue entender o objetivo de ter de ficar repetindo e escrevendo esses ‘textos’ que não possuem nenhum sentido para ele.

Vejo o exemplo de uma metodologia de ensino desvinculada da realidade da criança, com a utilização de ‘textos’ de cartilhas, constituídos de frases soltas que não propiciam ao aluno um modelo de texto coeso e com significado, nem estimulam o gosto pela leitura. Referindo-se a esse material utilizado pela escola para iniciar a criança no mundo da leitura, é Weisz (1999, p.56) quem afirma:

[...] elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. Seus “textos” são construídos com a função de tornar clara (segundo o que elas supõem) essa relação de transcrição. Em geral, são palavras-chaves e famílias silábicas, usadas exaustivamente – e aí encontram-se coisas como *o bebê baba na baba, o boi bebe, Didi dá o dado a Dedê*.

Em alguns trechos da obra que retratam dona Marisa no primeiro momento, percebo a presença de uma metodologia ligada à concepção empirista que desconsidera a realidade do indivíduo, atribuindo à educação o papel de ajustamento social. Segundo Mizukami (1983, p.30), “[...] caberia igualmente à escola oferecer às gerações submetidas ao processo os elementos dominantes num determinado momento sócio-cultural.”

Quando a personagem Rodrigo, aluno incompreendido e humilhado pela professora e pelos colegas, quer desistir da escola, representada aqui pela dona Marisa que o obriga a repetir várias vezes as expressões que ele pronuncia do seu jeito, o narrador conta que “Ele não sabia

falar como doutor. Mas sabia tirar leite, cuidar das vacas, separar os bezerros, plantar e colher” (p.9).

Ficam evidenciados o desprezo pelo saber do aluno e a imposição de uma cultura urbana que desrespeita tudo que se opõe a esse modelo dominante.

Já a personagem professora Celinha consegue oferecer aos alunos um modelo de leitura prazerosa, oposto ao descrito no início da história quando a personagem dona Marisa oferecia aos alunos ‘textos’ de cartilhas: “Ela leu a poesia e, depois, a turma fez coro imitando a pipoca rebentar [...] E nos outros dias todos, dona Celinha lia histórias e poemas. Inventava sempre mil maneiras de ensinar.” (p.15)

Com relação à metodologia do ensino da leitura, a professora Celinha, como aponta o texto, utiliza poemas, um dos recursos considerados importantes no ensino da leitura, por estudiosos do assunto:

É esse jogo de palavras, associado às sonoridades, que traz encanto ao texto poético e propicia prazer ao pequeno leitor. Para tanto, o trabalho inicial com poesia é o da sensibilização, da descoberta do jogo das palavras, fase fundamentalmente lúdica (SOUZA, 2004, p. 65).

O fato de a professora utilizar esse recurso e a maneira como o faz pressupõem uma concepção de leitura e de formação do leitor que difere daquela da professora Marisa, pois considera o gosto infantil ao escolher os textos para trabalhar com as crianças. Para ela, me parece, o conhecimento é algo que o sujeito constrói em constante interação.

Isso se percebe, por exemplo, quando, a partir da leitura dos nomes dos alunos, propõe que as crianças descubram outras palavras.

Todavia, como era de se esperar, terminou a licença de dona Marisa e ela teve que voltar ao trabalho. “Quando pediu que trouxessem no outro dia a cartilha, Rodrigo não agüentou: – A minha eu nem sei onde enfiei! E nem sei pra que aquela cartilha, qui a gente já ta cansadu de sabe lê...” (p.24). Observo nessa fala da personagem Rodrigo a conquista da autonomia que provavelmente foi adquirida através da metodologia de trabalho embasada no interacionismo, inserida pela dona Celinha, que permitia aos alunos interagirem com seus pares e o professor.

A partir daí, dona Marisa percebe que precisa mudar, buscando outra metodologia de trabalho: “[...] ela foi trazendo para a sala muitas histórias encantadas, muitos poemas gostosos, desenhos, quadrinhos, coisas coloridas e engraçadas. Inventava e inventavam.” (p.25)

Na volta ao trabalho, dona Marisa muda seu comportamento: “E foi ficando menos grande, depois quase criança. Muito bonita, doce e feliz em ensinar.” (p.26)

Ocorre, assim, uma mudança não só na forma de ensinar, mas também nos aspectos físico e emocional da personagem. Aos olhos de Rodrigo, o trabalho com textos lúdicos (poemas, histórias e quadrinhos, entre outros) fizeram dona Marisa tornar-se mais próxima dele e de seus colegas.

Nota-se por trás dessa mudança uma outra metodologia baseada em concepção de leitura e de ensino aprendizagem, cujo foco deixa de ser somente o objeto, passando pela interação entre sujeito e objeto. O que, na primeira fase do trabalho dela, eram somente passos para se alcançar metas, desprovidos de qualquer conceito e significação, tornou-se “metodologia como uma prática social e interativa” (TREVIZAN, 1998, p.52) e a leitura, que era apenas decodificação, tomou uma dimensão de descoberta e de prazer.

Um fato que chama a atenção nesses dois últimos livros analisados, **Galileu Leu** e **Uma escola assim, eu quero pra mim**, é a mudança por que passam as duas personagens, a professora anônima do **Galileu leu** que se transforma completamente após o período de férias e a professora dona Marisa do **Uma escola assim, eu quero pra mim** que também se transforma tanto física quanto psicologicamente, além da mudança radical em termos profissionais, após sua licença maternidade. As situações de ensino, a abordagem dos conteúdos com os alunos e o suporte de leitura que antes utilizavam, comum a ambas, evidenciam uma metodologia baseada no autoritarismo e na repetição, própria da teoria empirista. Conceitos enraizados por força de nossa formação podem ser alterados assim tão rapidamente? Entendo que no texto literário sim, pois a arte não é cópia do real, ela pode e deve extrapolar o real.

O último livro do *corpus*, livro V, traz como título **Uma professora muito maluquinha**, de Ziraldo, ilustrado pelo próprio autor, editado pela Companhia Melhoramentos, em 1995. Das obras por mim analisadas, esta é a mais volumosa, com 117 páginas de ilustrações e texto.

Trata-se da história de uma turma de alunos em processo inicial de alfabetização numa escola no interior do Brasil, em meados da década de 1940, que teve como professora uma jovem, a Professora Maluquinha, ou somente Professorinha.

Nós tínhamos acabado de descobrir o segredo das letras e das sílabas; já sabíamos escrever nossos nomes, ler todos os letreiros das lojas, os cartazes do cinema, as manchetes dos jornais e os títulos dos anúncios nas revistas, quando ela chegou em nossa vidas. (p.21)

Apesar de a obra datar do ano de 1995, a narrativa transcorre na década de 1940, contando as aventuras de uma professora e sua turma de trinta e três alunos. O local da narrativa é descrito da seguinte maneira: “A cidade onde a professorinha vivia era assim: tinha

a pracinha, a matriz e o cemitério no alto do morro; [...]” (p.14) e o texto continua discorrendo sobre a cidadezinha “[...] e tinha também seus trinta e três alunos – nós – que achavam que ela era a coisa mais maravilhosa do mundo.” (p.17)

A narrativa mostra, logo de início, a admiração e o carinho que os alunos têm pela professora que segundo a “imaginação nossa, ela entrava voando pela sala (como um anjo) [...] e tinha estrelas no lugar do olhar [...] Tinha voz e jeito de sereia” (p.6, p.7, p.8) e segue a descrição da tal professora.

Com uma maneira não convencional de ensinar para a época, a professora desenvolvia diferentes atividades em sala de aula. Dividia a classe em dois grandes grupos (meninos e meninas) e propunha vários jogos como a Forca, o jogo do Começo ou das Rimas. Como havia um elemento a mais no grupo dos meninos, ela integrava o grupo das meninas para participar das brincadeiras.

Era tanto barulho na sala, tantas risadas e tanta alegria que a diretora vinha saber o que estava acontecendo e reclamava: “vocês estão prejudicando as outras classes.” (p. 32)

A sala de aula era espaço de circulação de uma variedade de material de leitura: gibis, revistas, jornais e literatura “[...] a professora estava lendo para nós, cada dia, um capítulo de Desventuras de Sofia, da Condessa de Ségur”. (p.52)

Como os alunos ainda liam ‘tropeçando’ e sem expressão (próprio de leitor iniciante), ela inventou, para incentivar a atividade de leitura, uma Máquina de Ler, descrita assim: “Era uma bobina de papel de embrulho da loja de um tio, onde foi engenhosamente, adaptada uma manivela [...] ela foi fazendo o rolo girar e a gente viu que estava vindo ali um poema...” (p.54 e p.55)

A Professora Maluquinha levou seus alunos ao cinema, não só para preencher o tempo, mas utilizou o texto do filme para trabalhar História, Geografia e, o que é mais importante, conseguiu despertar nos alunos o desejo de querer saber mais. “E tanto se falou de História Antiga, dos tempos de antes de Cristo, de romanos e de gregos, de egípcios e de princesas que, um dia, a Ana perguntou: Professora, onde é que a gente pode ler mais sobre isto?” (p.66)

Inventava concursos e criava estratégias para que todos fossem premiados e tirassem o 1º lugar. Não no mesmo concurso, é lógico, mas ela inventava os concursos de acordo com a habilidade de cada um. “Só agora percebemos que, primeiro, ela descobria uma qualidade destacável de um de nós e aí, então, inventava o concurso [...] no fim do ano, todo mundo tinha ganho medalha” (p.83).

Porém nem tudo acaba bem. Antes de terminar o ano letivo, a Professora Maluquinha ousa dizer para a diretora; “Com minhas crianças não vai ser preciso fazer provas. Todas têm condições de passar de ano”. (p.93) A diretora “achou que agora, ela estava maluca de vez”. (p.93)

Os alunos tiveram que fazer a prova e não sabiam que o Duque de Caxias nasceu no dia 25 de agosto de 1803 e faleceu no dia 7 de maio de 1880. Por isso, levaram ‘bomba’ e a professora maluquinha perdeu o emprego.

No outro ano, a professora da turma...

Era uma doce senhora de olhos severos e com a voz de quem comandava um pelotão. Logo no primeiro dia de aula, a turma toda ficou de castigo. A professora havia apanhado um menino lendo um livro de história em plena aula e resolveu olhar embaixo da carteira de cada um. E encontrou o seguinte: (p. 98-99).

E daí discorre uma lista enorme de gibis, de revistas e de livros de literatura infantil.

Por causa desse material de leitura que guardavam debaixo da carteira, os alunos tiveram que ficar de castigo depois da aula e escrever cem vezes a frase: “Prometo prestar atenção nas lições e não ficar distraído na hora da aula”.

Mas isso não importava mais por que a Professora Maluquinha já havia despertado neles o desejo de ler, ler, ler...

Com a análise do texto, é possível verificar que a Professora Maluquinha foi demitida provavelmente por seu trabalho baseado nos pressupostos interacionistas, que divergiam dos da instituição, pois a obra deixa transparecer um ambiente escolar autoritário baseado em relações verticais, exceto no trabalho desenvolvido pela professora maluquinha que conseguiu estimular o gosto pela leitura e a construção do conhecimento.

Quando ela cria diferentes situações de leitura, infiro ser uma preocupação em ampliar o grau de letramento de seus alunos fornecendo às crianças a diversidade textual que circula nas sociedades letradas, conduzindo-as ao “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.” (SOARES, 2002, p.44). Exemplo disso são as ilustrações das páginas 30 e 31 onde são mostrados rótulos de diversos produtos – de remédios a produtos de beleza –, capas e índices de revistas, todos utilizados pela professora como material de leitura.

Interessante também é a criatividade de que ela faz uso para atrair os alunos para a leitura. Ao invés de simplesmente usar o quadro negro para apresentar um poema, como era o costume na época, cria a ‘Máquina de Ler’ para tornar a atividade mais atraente. A ida ao

cinema, por sua vez, acaba provocando o desejo de saber mais. Quando uma das alunas demonstra vontade de ler sobre o assunto do filme, posso constatar o sucesso do trabalho da professora: a criança compreendeu que é preciso buscar, pesquisar, para conhecer. E somente um professor que instiga e oferece oportunidades para a construção do conhecimento consegue esse resultado. Sem contar que seu comportamento fica longe de uma postura autoritária em que o professor pensa ser aquele que detém todo o conhecimento e o aluno é apenas um mero receptor.

Com a estratégia dos concursos, a professora valoriza cada criança naquilo que tem mais habilidades, uma atitude importante para o avanço do aluno, segundo Weisz (1999, p.48): “Vindas de universos culturais diferentes, as crianças sabem coisas diferentes, [...] tudo depende do valor que determinadas aprendizagens assumem nas comunidades de origem de cada uma delas.” Com isso, não se trata de minimizar o saber escolar, mas de valorizar o saber de cada aluno.

Quanto à avaliação, o modelo de ‘prova’ que leva à reprovação dos alunos na verdade não prova nada, pois se limita a ‘medir’ a aprendizagem e classificar os alunos. Não verifica o que de fato a criança aprendeu para que o professor possa, a partir daí, continuar seu trabalho. Segundo a visão da Professora Maluquinha, seus alunos estavam em condições de ‘passar de ano’ porque sua forma de avaliar é coerente com a sua metodologia interacionista, sob a qual a avaliação é um processo constante. “Como um observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção” (WEISZ, 1999, p.94).

Nas páginas 94 e 95 do livro do Ziraldo, o texto apresenta, primeiramente, uma lista de coisas que as crianças não aprenderam – basicamente resultado de transmissão de conteúdos, prática comum no empirismo. Em seguida vem a lista das coisas que os alunos aprenderam, onde se evidencia a valorização da aprendizagem como decorrência da reflexão e da problematização intermediadas pela professora. Através da apresentação dessas listas fica claro o posicionamento teórico que embasa a metodologia da Professora Maluquinha.

A postura da professora que a substitui, porém, é típica da epistemologia empirista. Segundo Becker (1993, p.335):

O autoritarismo não encontra apenas campo propício na epistemologia empirista; muito mais do que isso, o autoritarismo encontra no empirismo a sua fundamentação e a sua legitimação teórica e prática.

Para esse autor, o professor empirista geralmente demonstra em sua prática “uma arrogância didática”, acreditando que seu modo de ensinar é revestido de um “poder ilimitado para produzir aprendizagem” e se ela não acontecer a responsabilidade é unicamente do aluno.

É possível inferir que a Professora Maluquinha tem uma metodologia e uma concepção de leitura próximas da visão interacionista. Já a postura da segunda professora, que aparece só em duas páginas (100 e 101), sugere uma maneira empirista de se conceber o conhecimento.

6.2 De Rocha a Ziraldo: um possível diálogo entre literatura e educação

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

Rildo Cosson¹⁹

Da primeira edição da obra de Ruth Rocha, **O menino que aprendeu a ver** (segundo Souza, 1987) até o livro de Ziraldo Pinto, **Uma professora muito maluquinha** (1995), são apenas oito anos, período em que ficaram concentradas as cinco obras do *corpus*, sendo que a proposta inicial foi a de selecionar livros que retratassem a figura do professor de séries iniciais, ensinando leitura, no período compreendido como o *boom* na literatura infantil brasileira, da década de 1970 até os dias atuais. Apesar dos esforços, só foi possível localizar essas cinco obras que atendiam os critérios propostos e, todas, publicadas nesse curto intervalo de tempo. Qual a razão desse fato? Neste tópico faço algumas inferências a esse respeito.

As décadas de 1980 e de 1990 compreendem um período em que foram publicados vários trabalhos sobre a educação no Brasil, alguns sobre o ensino da leitura (FREIRE, 1981; SILVA, 1981; MAGNANI, 1989), levantando questionamentos sobre as concepções que embasam as práticas de alfabetização que, por sua vez, estão ligadas a pressupostos epistemológicos os quais estão nos documentos sobre a educação de uma maneira geral.

A fim de cumprir os objetivos da escola de 1º grau previstos na Lei nº. 5.692, surgem em 1975, os *Guias Curriculares do Estado de São Paulo*, norteados por uma orientação comportamentalista (em termos de aprendizagem) e apresentando também a preocupação pela chamada operacionalização dos

¹⁹ COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.p.17.

objetivos e a valorização das atividades como parte de uma visão empiricista de ensino. (MAGNANI, 1989, p.31)

No que se refere ao ensino da leitura, segundo a citada autora, se exclui “a linguagem como forma de interação social” ignorando completamente o contexto “da enunciação”, ficando a alfabetização restrita a uma técnica, reduzida à codificação e à decodificação de sinais gráficos. “Inicia-se então, o processo de sistematização e condicionamento para a escrita e a leitura, pressupostos na visão comportamentalista da legislação.” (MAGNANI, 1989, p.36)

Os estudos sobre leitura produzidos no período enfocam um outro problema, a formação do professor para o ensino dessa habilidade:

O problema do despreparo do professor propõe-se como um paradoxo: são raras as faculdades ou universidades brasileiras que oferecem cursos na área de Psicologia e/ ou Metodologia da Leitura – o assunto parece se resumir aos diferentes métodos de alfabetização em que são treinados os futuros professores das primeiras séries do 1º grau (como se a leitura abrangesse apenas um processo limitado de alfabetização, isto é, decifração do código). [...] Exceção seja feita àquelas faculdades onde se trata da Literatura Infanto-Juvenil com a devida seriedade. (SILVA, 1981, p.34-35)

Se a formação docente se restringe às aprendizagens de métodos, nos quais futuros professores são treinados para ensinarem as crianças a ler, sem um trabalho específico a respeito da metodologia de leitura, ou qualquer preocupação com os suportes que vão ancorar essa prática; se a alfabetização não é compreendida abrangentemente de forma que, além da decodificação dos sinais gráficos, deve inserir o aluno num universo textual que lhe permita avançar em termos cognitivos e culturais, é necessário, como faz o autor, questionar essa formação.

Nessa mesma direção, vem a crítica feita ao livro didático, instrumento utilizado para a prática do ensino da leitura na escola fundamental. A autora de uma dessas críticas, Trevizan (1998, p.53), observa:

[...] os autores destas produções didáticas têm considerado o texto apenas como uma unidade gramatical e semântica, gerada das relações puramente lingüísticas dos signos com os conteúdos designados (encadeamento de sentidos literais). O uso social dos signos não é contemplado nesta concepção redutora de texto verbal. Assim o sentido é firmado, de maneira estável, centrado apenas na literalidade do tecido textual. Não é reconhecido, de fato, o mecanismo pragmático pelo qual a significação se estabelece como relação dinâmica que cria variáveis de leitura e liga estas variáveis às condições situacionais da produção textual.

Segue a autora demonstrando, através do seu trabalho, vários modelos de textos que se encontram nas denominadas ‘cartilhas’ como também em outros materiais para séries mais avançadas. Produções essas, todas dentro de uma concepção que desconsidera o texto na sua relação com o contexto, impedindo-o que se transforme em espaço de produção de significação: humor, ludismo, reflexão existencial, etc. reduzindo-o, como afirma, numa simples “unidade gramatical”.

Esse modelo de livro didático citado, da década de 1990, ainda é resultado, segundo Trevizan, da matriz teórica e ideológica que norteou a reforma curricular que se iniciou com a lei 5.692/71, a qual desencadeou a orientação dos Guias Curriculares, já comentado no início deste tópico e, como aponta Magnani, “norteados por uma concepção comportamentalista”, fruto de uma compreensão empírica de conhecimento.

Lançadas essas considerações sobre o panorama educacional da década de 1980 até meados da década de 1990, abrangendo o ensino da leitura e questionamentos sobre como o livro didático trata o texto, proponho-me a inferir a que ligações e influências estariam submetidas as personagens professoras das obras do *corpus* neste contexto.

As cinco obras selecionadas: **O menino que aprendeu a ver**, **A escola da pata**, **Galileu leu**, **Uma escola assim**, **eu quero pra mim**, e **Uma professora muito maluquinha** apresentam sete personagens professores. Dentre essas figuras, somente duas representam um professor com características que se aproximam de uma concepção interacionista de conhecimento, a Professora Maluquinha, da obra de Ziraldo e a dona Celinha, de Elias José.

Outras duas personagens, a professora do Galileu, no livro de Lia Zatz, e a professora Marisa, também do livro de Elias José, sofrem uma transformação profunda em termos de metodologia. A primeira, após ter lido Monteiro Lobato nas férias e, a segunda, logo depois da licença gestante. Ambas passam de uma relação autoritária e da utilização de recursos inadequados ao ensino da leitura, para uma relação mais dialógica, dando voz aos alunos e trazendo para a sala de aula materiais de leitura de interesse para eles. Demonstram assim, pelo menos, um esforço e a intenção de mudança para se adequarem a uma proposta de enfoque mais interacionista “A professora olhou o menino. O menino olhou a professora. [...] Do que Teco morreu? [...] O menino contou e chorou. (ZATZ, p. 20 -22) Em relação a dona Marisa, “Só não cantava porque não sabia, mas deixou cantar quem soubesse.[...] foi descobrindo e trazendo para a sala muitas histórias encantadas” (JOSÉ, p.25), num esforço para trabalhar com textos mais próximos do mundo infantil.

A professora do livro de Lucina Maria Passos, **A escola da pata**, em pelo menos sete das 16 páginas da história desaparece, dando lugar a um aparelho de TV e, na única página

em que aparece ensinando leitura, o faz de forma mecanicista, soletrando e silabando conforme modelos de cartilhas. “B com á: bá... B com é: bé...” (p.4), própria da visão empirista de se conceber o conhecimento, “em pequenas doses” e através da repetição. A presença da TV no texto pode estar ligada ao incentivo à utilização desses aparelhos no período em questão.

Uma professora, que aparece somente no final da história do Ziraldo, é o contraponto à figura da professorinha protagonista da obra: “Logo no primeiro dia de aula, a turma toda ficou toda de castigo.” (p.99) E todos ficaram depois da aula para escrever uma frase, cem vezes cada um, prometendo não ficar se distraindo durante a aula e prestar mais atenção nas lições. Como se essa repetição proporcionasse aos alunos a aprendizagem, premissa básica do empirismo, sob o qual conhecimento é entendido como algo externo ao sujeito.

A professora do Joãozinho, na obra **O menino que aprendeu a ver**, de Ruth Rocha, também tem uma prática baseada em primeiro trabalhar as letras, fazendo uso da repetição “A professora dizia D D D [...] As crianças repetiam: D D D” (p.16). Apesar de João utilizar os recursos que o seu entorno lhe oferece para aprender a ler – as placas, os cartazes, os letreiros dos ônibus – na escola, em nenhum momento, isso é possível. Essa é mais uma professora, de acordo com os dados que a obra oferece, que concebe o conhecimento segundo os parâmetros do empirismo, conduzindo a aprendizagem das partes primeiro, para só depois adentrar o todo.

Para concluir a análise à luz das teorias sobre o conhecimento, cabe acrescentar que em nenhum dos livros selecionados para o trabalho foi possível observar exemplo de prática pedagógica embasada no apriorismo, que concebe o conhecimento como algo existente *a priori*, minimizando o papel do meio.

Por que motivos estas obras analisadas apresentam essas personagens professoras desenvolvendo metodologias ainda embasadas em teorias da aprendizagem que desconsideram o aluno como sujeito capaz de construir o seu conhecimento em interação constante com seus pares e com objetos de leitura, próprios do universo infantil? Na verdade, minha hipótese inicial de que a literatura infantil poderia oferecer modelos de metodologia de ensino de leitura parece desmontada, a não ser nas obras **Uma professora muito maluquinha** e **Uma escola assim, eu quero pra mim**, nessa última, com a professora substituta, dona Celinha.

As demais mostram figuras de professores com uma metodologia baseada na teoria empirista de conhecimento. Algumas, é verdade, buscando novas metodologias, como no caso de **Galileu leu** e de **Uma escola assim, eu quero pra mim**. Porém, no geral, as práticas revelam concepções que desconsideram a relação que se estabelece entre o sujeito aprendiz e o objeto de conhecimento.

Considerando o já explicitado por pesquisadores da educação no início deste tópico, creio poder inferir que a literatura infantil brasileira, a não ser em alguns casos, não oferece modelos de metodologia para o ensino da leitura.

No entanto, há nas obras por mim analisadas, uma crítica ao momento educacional brasileiro no qual as narrativas estão inseridas, que segundo os autores citados neste tópico, mantinha suas bases nos postulados do empirismo. Se o professor for um leitor capaz de perceber a mensagem dos textos, observará neles um alerta, um apelo por mudanças na metodologia e compreenderá que essas mudanças provocarão transformações nos seus alunos, dando uma nova fisionomia ao seu trabalho e a sua imagem de professor, como diz o texto de Elias José, referindo-se à dona Marisa. “E foi ficando menos grande, depois quase criança. Muito bonita, doce e feliz em ensinar.” (p.26)

No livro da Ruth Rocha, **O menino que aprendeu a ver**, a narrativa mostra como a criança pode, através de textos do seu cotidiano, ir construindo o seu conhecimento, e como, em nenhum momento a professora se vale desses suportes. Pelo contrário, é um ensino desvinculado da realidade infantil, sob a concepção de que ensinar é imprimir algo ,aos poucos, nos alunos, cujas mentes são como uma lousa em branco. Fica, portanto, através do texto, um convite à reflexão para o professor.

A literatura infantil, nas obras selecionadas para o *corpus* deste trabalho, denuncia, por meio das metodologias utilizadas pelas personagens, o autoritarismo e as ações descontextualizadas das práticas educacionais vigentes no país, subordinadas a uma concepção de aprendizagem que desconsidera a capacidade cognitiva de cada sujeito de refletir, inferir, questionar e, assim, juntamente com seus pares, construir o conhecimento sob a orientação de um professor observador, problematizador e inquiridor.

Quando Magnani (1989, p.31) cita os Guias Curriculares do Estado de São Paulo e faz uma crítica afirmando serem eles “parte de uma visão empiricista”, ela pontua também que o documento tem como objetivo “cumprir os objetivos da escola de 1º grau previstos na Lei nº. 5.692”. Tanto a referida lei, como os tais Guias são da década de 1970 quando, apesar de estudos de Piaget já terem atingido a educação brasileira, não haviam ainda fervilhado na educação brasileira as pesquisas de Emilia Ferreiro, que se difundiram no país em meados da década de 1980, com as pesquisas sobre a Psicogênese da língua escrita, e nem a produção de Vygotsky, que veio a ser veiculada logo após. Portanto, esses documentos oficiais, retratam o momento de autoritarismo em que foram produzidos, não trazendo em seu bojo a fundamentação teórica presente nos estudos desses autores.

Os questionamentos que os estudos desse período fazem sobre esses textos legais se embasam na proposta interacionista defendida pelos seguidores de Piaget e de Vygotsky e, certamente, influenciaram também as obras literárias, pois como já foi explicitado anteriormente, a literatura não aliena, ela tem, sim, esse poder de denunciar, implicitamente, os problemas que afligem o ser humano.

7 Considerações possíveis

Ao usar as palavras, eu as faço minhas
do mesmo modo que você, as faz suas.
Rildo Cosson²⁰

O que norteará este tópico é o intuito de tecer algumas considerações sobre toda a discussão que envolveu este trabalho de pesquisa, e ainda, de suscitar outros questionamentos pertinentes ao tema.

Várias pesquisas apontam (PISA 2000, INAF 2001 e INAF 2005) que há problemas com o ensino da leitura na escola brasileira. Os últimos dados divulgados em 8 de setembro de 2005, pelo INAF (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional), sobre o desempenho da leitura e da escrita, revelam que 49% dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, classificados pelo Instituto como alfabetizados em nível rudimentar, possuem entre quatro a sete anos de escolaridade.

Esses indivíduos, com esse grau de alfabetização, conseguem extrair somente informações explícitas num texto e fazer pequenas inferências; não lêem livros, apesar de 41% deles confirmarem a existência de uma biblioteca a uma pequena distância da casa ou do trabalho.

O que dizer desses dados? Ouso, amparada neles, inferir que a escola não está conseguindo desenvolver o gosto pela leitura, além de ter sérios problemas no ensino dessa habilidade. Se uma pessoa frequenta a escola num período de quatro a sete anos e, depois disso, nunca lê um livro ou não consegue ler nas entrelinhas as informações implícitas de um texto, provavelmente o problema está na sua formação inicial para a leitura.

Pesquisadores da área tematizam o problema sob diversos ângulos. De acordo com Silva (1999, p.46), as famílias mandam suas crianças para a escola para que aprendam a ler e leiam para aprender, isto é, querem “que a criança torne-se capaz de compreender os diferentes tipos de textos que existem em sociedade e, assim, possa participar da dinâmica que é própria do mundo da escrita”.

Certamente, as famílias, principalmente as mais pobres, depositam toda a sua esperança na escola e conseqüentemente no professor, em especial, o das séries iniciais do Ensino Fundamental. Elas compreendem que aprender a ler significa poder participar da

²⁰ COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. p.16.

sociedade contribuindo e usufruindo dos seus direitos como cidadão. E o professor, como fica nesse complexo contexto educacional brasileiro?

Qual é o professor que, sinceramente falando, não deseja o melhor para si e para seus alunos? Creio que todos, pois, em termos éticos e morais, desde que a escola é escola, o professor carrega consigo a responsabilidade social de educar – formando e informando da melhor forma possível – as crianças e os jovens que ele tem pela frente a cada início de ano letivo.(SILVA, 2003, p.39)

Ainda que o docente tenha boa vontade e deseje “o melhor para si e para seus alunos”, isso não basta para melhorar o quadro atual da educação brasileira com relação ao ensino da leitura.

Cito, no início deste trabalho, pesquisas que tratam do ensino da leitura na escola, com metodologias incoerentes, concepções de texto e leitura ultrapassadas, com a utilização de suportes de leitura inadequados.

Estudiosos apontam que os entraves citados no parágrafo anterior se remetem a uma questão essencial:

O problema reside na formação docente, a maioria dos professores não têm acesso a uma formação específica em literatura infantil. Neste sentido o trabalho com o texto, seja ele poético ou narrativo, se estagna na leitura contemplativa, ou seja, uma leitura redutora que não alcança o simbolizado. Raramente a escola trabalha a relação dos signos com os usuários do texto (autor e leitor), não explorando o sentido situacional do texto, não ensinando as crianças a ler as entrelinhas do texto, as ideologias transmitidas por ele. (SOUZA, 2000, p. 84)

O professor, não tendo essa formação para o trabalho com a literatura, acaba se valendo, no início da alfabetização, dos pseudotextos de cartilhas e, depois continua, nas séries posteriores, utilizando os fragmentos nos livros didáticos ou nas coleções ‘pedagógicas’ que permeiam o ambiente escolar. Em defesa da necessidade da utilização de literatura infantil para o ensino da leitura na escola, Regina Zilberman (2003, p.2), traz argumentos imprescindíveis:

Não é atribuição do professor apenas ensinar a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio a trama ficcional.

No entanto, vejamos o que traz o PCN de Língua Portuguesa da 1ª à 4ª série sobre a utilização do texto literário na escola: “[...] é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, [...]” (BRASIL, 1997, p.36).

Questiono a palavra ‘importante’, que para mim soa como muito pouco. Eu a trocaria pelo termo ‘essencial’, por entendê-lo como uma expressão mais adequada, pois, daquilo que me é importante, posso abrir mão, mas não do que é essencial. E não se pode desprezar o uso do texto literário em sala de aula, como já defendido por inúmeros autores (ZILBERMAN, 2003; SOUZA, 2004).

Entretanto, para o professor trabalhar com o texto literário infantil, é necessário que ele receba uma formação específica que lhe forneça subsídios para isso. No entanto, “[...] o estudo da produção para crianças e jovens não consta, na maioria das vezes, dos currículos em cursos de formação de professores.” (FARIA, 2004, p.11) Caberia aqui, sem ser pretensiosa, propor uma reflexão sobre os currículos dos cursos de formação de professores. Se não forma o docente para trabalhar com um dos suportes essenciais para o ensino da leitura, não seria urgente a reformulação desses currículos?

Na outra ponta do problema encontram-se os docentes que já estão atuando no magistério, para os quais é preciso proporcionar estudos que os estimulem a serem eles mesmos leitores dos textos literários infantis. Pois como afirma Souza (2004, p.84):

[...] seria interessante fazer do professor um conhecedor do riquíssimo acervo literário que nos pertence, mostrando, inclusive, como vários livros infantis discutem temáticas de seu universo profissional (escola, leitura, etc.) abrindo espaço para a reflexão das concepções neles encontradas.

Levando em consideração as inferências e reflexões feitas pela presente pesquisa, entendo ser pertinente as colocações da autora acima, pois, conforme se observa pela análise do *corpus* deste estudo, na literatura infantil brasileira encontram-se modelos de escola e de professor trabalhando a leitura, com tematização sobre a maneira como isso é feito.

É preciso esclarecer que esse foi um olhar dado ao trabalho que tem como título: “O ensino da leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor”, o qual permitiu pontuar, questionar, inferir e propor. Outros olhares poderão suscitar outros posicionamentos e, com certeza, podem constituir-se também em subsídios para se repensar a formação docente e, portanto, para melhorar a qualidade das práticas educativas.

A literatura, além de ser suporte essencial para o ensino da leitura, pode ser também um elemento questionador para o professor repensar a sua metodologia.

Como se vê, razões existem para o professor conhecer o acervo literário infantil brasileiro e para oferecer às nossas crianças o texto literário como suporte para o ensino da leitura. Mas, também, é preciso investir na formação do professor para que ele se torne o mediador, aquele que vai fazer essa ‘ponte’ entre o aluno e a literatura infantil e, conseqüentemente, torná-lo leitor das linhas, das entrelinhas e da vida, através de um bom texto literário infantil.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar; BORDINI, Maria Glória. **Literatura: formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramento, 1990.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata. Junqueira (org.). **Caminhos da literatura**. São Paulo: DCL, 2004. p. 37- 47.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores**. Tradução: José Augusto da Silva Pontes; Marcos Antonio Rolfini. São Paulo: EPU, ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BRANDÃO, Helena, H. Naganine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia **Aprender e ensinar com textos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-30.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v.24, set. 1972, p. 803-809.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX**. 4. ed. ver. e ampl. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

_____. **Literatura infantil brasileira: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de Oliveira. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Práticas de leitura escolar no Brasil**: representações da escola, de professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir dos anos 80.2004. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos Lingüísticos, Universidade de Campinas, Campinas: 2004.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Pedro Celso. **Dicionário Brasileiro Globo**. 46. ed. São Paulo: Globo, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

GERALDI, João Wanderlei. Prática de leitura na escola. In: _____. **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 88 -103.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula. In: **Presença Pedagógica**, v.8, nº. 45, mai/jun. 2002. p. 37-49.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório Nacional do PISA Brasil**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>> Acesso em julho de 2004.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório INAF**. Disponível em <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em janeiro de 2005 e fevereiro de 2006.

ISER, WOLFGANG. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

JOSÉ, Elias. **Uma escola assim, eu quero pra mim**; ilustrações: Agostinho Gisé. 7. ed. São Paulo: FTD, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1987.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Leitura: prazer e saber**. Belo Horizonte:[s.n.], 1995. Disponível em <[http. //:www.unicamp.br/iel/memória/eliane.htm](http://www.unicamp.br/iel/memória/eliane.htm)>. Acesso em: 17 de janeiro 2006.

LUZURIAGA, Lourenço. **Dicionário de Pedagogia**. Apud: ARROYO, Leonardo. A literatura infantil brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolleti. **Ensino: o que fundamenta a ação docente?** Um estudo de abordagens do processo ensino-aprendizagem.1983. 492 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: 1983.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PASSOS, Lucina Maria Marinho. **A escola da pata**; ilustrações: Oscar Rubens Villaça. São Paulo: Scipione, 1991.

PINTO, Ziraldo. **Uma professora muito maluquinha**; ilustrações do autor. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

PROENÇA, M. Cavalcanti. Introdução a O moleque Ricardo. In: ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 3. ed. Campinas, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global: Ação educativa, 2003.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**; ilustrações: Walter Ono. São Paulo: Quinteto editorial, s/d.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**: as reinações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira. A leitura da literatura infantil na escola. In: _____. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 79-90.

SÃO PAULO, (Cidade). Prefeitura. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura **Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Monteiro Lobato**. Departamento de Bibliotecas Infanto-juvenis, 1994 -2002, v. 5 -11.

SILVA, Ana Claudia da et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 31-89.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, H. et al. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SORIANO, Marc. Guide de Littérature pour la Jeunesse. Paris, Flammarion: 1975. Apud: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: 2000.

SOUZA, Renata Junqueira. **Poesia infantil**: concepções e modo de ensino. 2000. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2000.

STEINER, George. Linguagem e silêncio. IN: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido? In: RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce (orgs.) **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, n.4, 2003. p. 93-127.

TREVIZAN, Zizi. **As malhas do texto**: escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper editora, 1998.

TUFANO, Douglas. Literatura e educação. **Literatura Infanto-juvenil e seus caminhos**. São Paulo: Paulus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1989.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

ZATZ, Lia. **Galileu leu**; ilustrações: Fernando Lopes. Belo Horizonte: 1992.

ZILBERMAN, Regina.. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Bibliografia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, USP. **Núcleo de literatura infantil**. Disponível em <<http://www.nucleodeliteraturainfantil.com.br>>. Acesso em fevereiro de 2005.

MUSEU DOS ESPORTES. Disponível em <<http://www.museudosesportes.com.br>> Acesso em janeiro de 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Renata Junqueira. **Narrativas infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: editora SENAC, 2001.

Anexo A – Capas dos livros do corpus

