

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO CAMPUS MORRINHOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PATRÍCIA DE SOUSA SAMPAIO BELA

A LITERATURA INFANTIL, A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

MORRINHOS – GO
2017

PATRÍCIA DE SOUSA SAMPAIO BELA

A LITERATURA INFANTIL, A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Goiano Campus Morrinhos como requisito
parcial para a obtenção do título de
Licenciada.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges.

MORRINHOS – GO
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

B4251 Bela, Patrícia de Sousa Sampaio.

A literatura infantil, a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente. / Patrícia de Sousa Sampaio Bela. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.

52 f.

Orientador: Dr. Ronaldo Elias Borges.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2017.

1. Literatura infantil. 2. Formação de professores. 3. Leitura. 4. Ensino. I. Borges, Ronaldo Elias. II. Instituto Federal Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. III. Título

CDU 371.13

PATRÍCIA DE SOUSA SAMPAIO BELA

**A LITERATURA INFANTIL, A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Monografia defendida no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges – IF Goiano – Campus Morrinhos
Presidente da Banca

Prof. ^a Dra. Thelma Maria Moura Bergamo – IF Goiano – Campus Morrinhos
Membro

Prof. ^a Ma. Ilma Célia de Paiva Moura – IF Goiano – Campus Morrinhos
Membro

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família que muito me apoiou e me incentivou a realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu forças para chegar até aqui. Agradeço também ao meu esposo, que de forma especial e carinhosa me apoiou e contribuiu de forma significativa para a minha formação. Aos meus filhos e pais que tiveram a paciência de conviver com minha ausência, certos do meu amor, me iluminando de maneira especial em cada pensamento e sempre me incentivando a buscar na vida o que me trouxesse felicidade. À cada criança que passou pelo meu caminho, levando um pouco de mim e deixando muito de si. A todo o corpo docente, que contribuiu para minha formação explorando minhas potencialidades. Agradeço em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges pelo carinho, paciência e dedicação para a realização deste trabalho. Obrigada a todos que acreditaram que eu chegaria até aqui, conquistando essa vitória tão desejada e esperada, numa batalha incansável pelo sucesso.

Não sei o que está havendo com a formação dos professores hoje, mas com toda a certeza [...] eles não tiveram seu entusiasmo pela literatura despertado e, sem isso não estão preparados para transmitir aos jovens o que eles mesmos não têm. Não acredito que ninguém ensine outra pessoa a ler literatura. Pelo contrário, estou convencida, isso sim, de que o que uma pessoa passa para a outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino.

Ana Maria Machado

RESUMO

A Literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação leitora e no desenvolvimento da criança em anos iniciais de sua escolarização. As crianças desenvolvem, de maneira prazerosa e significativa e por meio da leitura, a imaginação e a compreensão sobre a realidade. Porém, sabemos que muitas só têm acesso ao mundo da leitura e de livros literários no ambiente escolar e, quando esse contato não é proporcionado em casa, cabe aos professores favorecer essa experiência na sala de aula. A metodologia utilizada no ensino da leitura literária pode ser decisiva para que se consiga despertar, nos alunos, o gosto pela leitura. Contudo, tem-se observado que as dificuldades nesse campo e na interpretação de textos têm crescido nas estatísticas, o que nos leva a pensar em que ponto a escola pode estar falhando. Sabemos que são vários os elementos que podem influenciar no desempenho escolar e um desses, que costuma ser ignorado, é a formação do professor como agente promotor e facilitador da leitura. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, teve como objetivo expressar reflexões sobre a formação inicial de leitores nos anos iniciais e dos professores configurados como agentes mediadores de tal formação. O trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo apresentado no primeiro um breve histórico do surgimento da literatura infantil e sua chegada ao Brasil. O segundo capítulo discorre sobre a formação leitora de crianças nos anos iniciais e a importância do contato da criança desde cedo com o livro incentivada pela família. O terceiro capítulo apresenta a concepção sobre práticas de leitura segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a importância de se explorar diversos gêneros textuais e as orientações para o trabalho com a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Finalizando a pesquisa, o quarto capítulo busca delinear a relação da formação docente com o ensino de literatura infantil, possíveis concepções que o professor de anos iniciais do Ensino Fundamental possui sobre o uso desse gênero que é a Literatura Infantil nas salas de aula, pensando a prática de leitura literária como um recurso facilitador da atividade docente.

Palavras-chave: Literatura infantil. Ensino. Leitura. Formação docente.

ABSTRACT

Children's Literature plays a key role in the reading and development of the child in the early years of schooling. Children develop, in a pleasant and meaningful way and through reading, imagination and understanding about reality. However, we know that many have access only to the world of reading and literary books in the school environment, and when such contact is not provided at home, it is up to teachers to foster that experience in the classroom. The methodology used in the teaching of literary reading can be decisive so that the pupils can awaken a taste for reading. However, it has been observed that the difficulties in this field and in the interpretation of texts have grown in the statistics, which leads us to think to what extent the school may be failing. We know that there are several elements that can influence school performance, and one that is usually ignored is teacher training as a promoter and facilitator of reading. This bibliographical research aimed at expressing reflections on the initial formation of readers in the initial years and of the teachers configured as mediators of such formation. The work is divided in four chapters, presenting in the first a brief history of the emergence of children's literature and their arrival in Brazil. The second chapter deals with the reading of children in the initial years and the importance of the child's contact early with the book encouraged by the family. The third chapter presents the conception about reading practices according to the National Curriculum Parameters (NCPs), the importance of exploring several textual genres and the guidelines for working with literary reading in Portuguese Language classes. In conclusion, the fourth chapter seeks to outline the relationship between teacher education and the teaching of children's literature, possible conceptions that the teacher of early years of Elementary School has on the use of this genre that is Children's Literature in classrooms, Literary reading practice as a facilitator of teaching activity.

Keywords: Children's literature. Teaching. Reading. Teacher's training.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL | 12 |
| 1.1 A descoberta da infância e a literatura infantil | 13 |
| 1.2 A Literatura Infantil no Brasil | 15 |
| 2 A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 21 |
| 2.1 Caminhos para a formação de crianças leitoras | 21 |
| 2.2 O papel da família na formação de leitores | 29 |
| 2.3 A importância da aprendizagem da leitura na formação do indivíduo | 31 |
| 3 O ENSINO E AS PRÁTICAS DE LEITURA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS | 35 |
| 4 FORMAÇÃO DOCENTE E A LITERATURA INFANTIL..... | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 48 |
| REFERÊNCIAS | 51 |

INTRODUÇÃO

Não temos dúvida de que a leitura possibilita a construção do saber, e por isso é considerada elemento fundamental em todos os níveis da Educação. O bom desempenho escolar e social está relacionado às competências de leitura do indivíduo, uma vez que essas o capacitam a ter melhor compreensão do mundo que o cerca, com novas ideias e conhecimentos.

Para a criança, a leitura literária permite viajar no mundo da imaginação, tão presente nas histórias infantis. Com a diversidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, a escolha do material de leitura pelo professor é sempre uma etapa importante do processo de planejamento e organização do trabalho docente.

Martins (2012), Soares (2002) e Rangel (2009) mostram que os problemas com as dificuldades de aprendizagem no campo da leitura, escrita e interpretação aumentam cada vez mais nas estatísticas, o que nos faz refletir sobre os diversos elementos que possam estar dificultando esse processo. Outra questão que pode influenciar significativamente o ensino da leitura, por meio da literatura infantil, é a formação precária do professor, pois até hoje “não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere à competência linguística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos da escola” (LAJOLO, 2000, p. 18).

Por esses motivos, o presente trabalho propõe discutir se os professores têm utilizado significativamente a Literatura Infantil, como têm feito isso e se de fato a leitura literária tem contribuído para o desenvolvimento de habilidades da leitura, interpretação e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Yunes e Pondé (1989) salientam que “A literatura é a porta de um mundo autônomo que ultrapassa a última página do livro e permanece no leitor incorporado como vivência” (p. 39). Essa afirmação evidencia o quanto é fundamental o uso da Literatura Infantil nas salas de aula, uma vez que ela amplia a vivência do leitor e, com isso, contribui sobremaneira para a formação humana, ética, cultural e social. Apesar disso, conforme veremos nos capítulos a seguir, nem sempre é o que acontece, em razão da escolha do material apresentado aos pequenos leitores. Ocorre, na maioria das vezes, a utilização de textos literários como pretexto para explorar questões fonéticas ou gramaticais.

Este trabalho ampara-se teoricamente nas pesquisas realizadas, principalmente, pelos autores Marisa Lajolo (2000), Marta Moraes Costa (2007), Regina Zillberman (1985), Eliana Yunes e Pondé (1989), Frantz (2011), Silva (2006), Freire (2011).

O primeiro capítulo apresenta um breve levantamento sobre a origem e o desenvolvimento histórico da literatura infantil. Nele, discorreremos sobre o surgimento e a especificidade da linguagem. O objetivo é apresentar considerações acerca da linguagem literária que foi voltada para a criança pequena na mesma época em que se mudou a concepção sobre a infância, por volta dos séculos XVII e XVIII. Naquela época, os contos de Charles Perrault e as fábulas de La Fontaine destacaram-se entre as leituras literárias voltadas para a infância.

O segundo capítulo é constituído por abordagens relacionadas à formação leitora de crianças em anos iniciais, ao incentivo da leitura na escola e em casa por intermédio da participação dos pais, às práticas de leitura e, em especial, as leituras literárias e aos livros didáticos, currículo, interpretação de textos.

No terceiro capítulo, buscamos discutir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais precisamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, salientando que dentre todo o trabalho de Língua Portuguesa nessa fase, a perspectiva fundamental desses parâmetros é garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania.

O último capítulo propõe abordar a relação entre a formação do professor e o ensino de leitura utilizando a literatura como um instrumento facilitador em sua prática em sala de aula. Acreditamos que nesse capítulo será possível identificar possíveis elementos relevantes para o reconhecimento de aspectos influenciadores no sucesso ou fracasso da formação de crianças leitoras.

Ainda que o tema investigado por esta pesquisa já tenha servido para muitos outros estudos dessa natureza, estamos convictos da necessidade de promover mais discussões a respeito da formação leitora e do trabalho pedagógico em sala de aula com a literatura infantil. O que se assiste hoje, na maioria das salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são cenários de improviso, de inexperiência e concepções equivocadas em relação ao uso de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa.

1 HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Para entendermos as relações que se estabeleceram entre a Educação de crianças e a utilização de textos da Literatura infantil, é preciso resgatar um pouco da história desta. Como se sabe, ela sempre esteve muito ligada às mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade e, seu estudo, é importante para a compreensão do que se concebia como infância até o século XVII. Quando pensamos em literatura infantil, lembramos-nos de infância, de inocência. Sob a concepção de Kramer (2001, p. 15) “entende-se, comumente, criança por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de maturidade e de adequada integração social”, mas nem sempre foi assim. Até o século XVII, a concepção ou a imagem que se tinha de criança era de “adultos em miniaturas”, essas representações eram muito evidentes nas obras de arte. Os índices de mortalidade infantil eram elevados, com isso uma criança morta era substituída por outros e sucessivos nascimentos, pois ainda não havia, conforme hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação (ARIÈS, 1988). Esse comportamento nos mostra que as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar. De fato, o que os diferenciava era o tamanho, a força e capacidade físicas para o trabalho e não a idade. Ariès (1988, p.39) afirma que

a vida era a continuidade inevitável, cíclica, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades da vida naquelas épocas de grande mortalidade.

E essa perspectiva de vida breve determinou de certa forma tal concepção, ou seja, na Idade Média, a criança exercia um papel produtivo assim que alcançava certo estágio, a qual havia menos risco de morte, isso acontecia por volta dos sete ou oito anos. Para essas, não havia um mundo infantil, ou uma visão especial para a sua infância. As crianças, nesse universo voltado para a produção e para o trabalho, eram educadas para assumir responsabilidades cada vez mais próximas daquelas destinadas aos adultos. Inclusive em razão de não haver mobilidade social e o aprendizado de um ofício (sapateiro, ferreiro, agricultor etc.), ocorrer cada vez mais cedo para garantir a sobrevivência futura, praticamente sem a possibilidade de mudança dessa condição. Encontramos aí as raízes mais profundas de um problema atual: a exploração do trabalho infantil. Como tais crianças eram forçadas a viver o único universo possível para a época: o mundo adulto, não havia sequer a noção de

que essa fase da formação do ser humano pudesse ter características e necessidades distintas, muito menos a de que houvesse uma produção literária escrita para tal público. Segundo Zilberman (1985),

a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos e estimular o afeto entre seus membros. (p.13).

Esse novo conceito de família que estreitou laços e contribuiu com o desenvolvimento afetivo dos integrantes desse novo núcleo familiar, foi responsável também por um novo olhar sobre as crianças e suas necessidades enquanto seres em formação. Ainda que tal processo estivesse longe de atingir os patamares atuais, iniciou-se ali também uma nova noção: o universo infantil.

1.1 A descoberta da infância e a literatura infantil

O século XVII é marcado por novas concepções em relação à infância. Aos poucos a criança passou a ser considerada diferente do adulto, as necessidades e características próprias passaram a ser reconhecidas pela sociedade da época e, portanto, começou a receber uma educação diferenciada, com o objetivo de prepará-la para a vida. Nesse cenário, a criança recebe atenção especial, pois ela começa a ser distinguida por sua idade, ou seja, ela passa a ser vista como um indivíduo inocente e dependente de um adulto devido à sua falta de experiência e maturidade o que implica na necessidade de instrução formal ou informal. Sobre a descoberta dessa importante etapa na formação do ser humano, Batista e Moreno (2005) apontam que no final do século XVII e início do Século XVIII,

movimentos culturais e religiosos, como o Iluminismo e Protestantismo, deram lugar ao descobrimento da infância, considerando-a como etapa diferente da idade adulta e tratada diferencialmente. À medida que as concepções fatalistas e predeterministas da vida foram desaparecendo as pessoas sentiam-se mais protagonistas da própria existência e passaram a atribuir um papel importante na educação das crianças (p. 08).

Conforme se percebe, houve um processo lento até que a educação formal começasse a existir nas sociedades ocidentais. Em razão de seu surgimento, houve um terreno propício para a inserção de um importante instrumento formativo: a literatura infantil. Como se sabe, esta foi inserida na educação de crianças tardiamente em razão de todo esse processo. De fato, a literatura passou a ser utilizada com fins pedagógico-moralizantes (CADERMATORI, 1987). Ela surgiu no momento em que a sociedade dela necessitou para se trabalhar a moralidade e os bons costumes, ou seja, foi utilizada em seu caráter utilitário, pois as histórias traziam contextos muito bem definidos e tinham uma função muito objetiva: distinguir claramente o bem que deveria ser aprendido e o mal que deveria ser evitado pelos indivíduos.

Contos e lendas foram adaptados para o público infantil, pois até então as literaturas eram voltadas somente para o público adulto. Dentre tais adaptações, merece destaque o talento de dois poetas franceses: Jean La Fontaine e Charles Perrault. Seus textos, mundialmente conhecidos, tiveram o mérito de contar as histórias que alcançava um grande público graças à facilidade de transmissão oral em uma época de escassez de público leitor. Além disso, essas obras continham sempre ensinamentos ou lições de moral muito importantes para a educação infantil da época. É o que ocorre, por exemplo, em “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine ou em “Chapeuzinho vermelho”, de Perrault.

No primeiro texto, em “A cigarra e a formiga” percebemos que o autor traz no enredo da história, questões sobre o valor do esforço e do trabalho, a honestidade e a solidariedade. Já em “Chapeuzinho vermelho”, os ensinamentos presentes nessa história para as crianças são de: não desobedecer aos pais e não conversar com estranhos.

A literatura infantil começa então a ganhar seu espaço e se consolidar na mesma época em que a classe burguesa ascende socialmente. Naquele momento, os ideais dessa classe proporcionaram mudanças significativas, inculcando um novo modelo familiar e uma reorganização da educação de crianças. A literatura não ficaria imune a tais mudanças.

De acordo com Cadermatori (1987), adaptações foram feitas para atender aos propósitos formativos burgueses. Segundo a autora, o trabalho

de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além disso, eram pautados em propósitos moralizantes, que não tinham a ver com a camada popular que gerou seus contos, mas com os interesses pedagógicos burgueses (p.36).

Como podemos perceber, a democratização da educação era inexistente naquela época. O capitalismo e a burguesia do século XVIII defendiam posições que, até os dias atuais, parecem não ter se modificado muito em sua essência. As preocupações de quando, onde e como deveria organizar a educação estavam sempre voltadas ao atendimento dos filhos de famílias abastadas e os temas e personagens dessas histórias evidenciavam aspectos do cotidiano burguês, seus valores, ideologias e ideais de classe social em detrimento daqueles comuns às classes populares que eram representadas, na maioria das vezes, como coadjuvantes ou personagens secundários e de menor importância.

1.2 A Literatura Infantil no Brasil

É inegável que a literatura infantil brasileira sofreu influências de outras culturas desde sua mais remota origem. Portugal se destaca nesse processo e, conforme Arroyo (2011), esse país foi responsável pela formação literária inicial de nossas crianças e adolescentes. Segundo o autor,

Ainda aqui a presença portuguesa foi enorme. A grande maioria desses livros era traduzida em Portugal e adotada nas escolas brasileiras. Por esse sistema, também veio a literatura infantil, os livros infantis, as revistas para a infância e adolescência, as traduções dos grandes autores clássicos da literatura infantil (p. 104)

Em nossas terras, de acordo com Salem (1970), o jornalista Alberto Figueiredo Pimentel publicou em 1894 os “Contos da Carochinha”. Nessa obra,

reuniu quarenta contos populares, de diversos países, alguns colhidos da tradição oral, outros traduzidos. Foram feitas diversas edições deste livro, sempre revistas e melhoradas, e, a 19ª data de 1945 e contém sessenta e um contos, entre os quais: O Barba Azul; Aladim; João e Maria; A Bela e a Fera; O Pé de Feijão; A Moura Torta, etc. (p.43).

Como se percebe, a literatura infantil propriamente dita surgiu no final do século XIX. Contudo, é importante frisar que a leitura, de um modo geral, integrou um sistema de dominação segundo o qual a educação formal e as leituras literárias se restringiam a uma elite econômica. Além disso, é possível notar certo interesse em impedir que a educação se popularizasse, pois era um meio de manter o povo alienado da informação e do poder.

Naquela época, as crianças de famílias abastadas liam os grandes clássicos e as de classes mais populares liam, quando muito, lendas e contos folclóricos. De acordo com Cunha (1995)

Temos de distinguir dois tipos de crianças, com acesso a uma literatura muito diferente. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas liam ou ouviam as histórias de cavaleira, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (p. 22).

Nesse contexto, destaca-se a literatura oral que foi uma importante vertente desse gênero literário, responsável por mesclar aspectos culturais importantes para a formação de uma literatura infantil tipicamente brasileira. Segundo Arroyo (2011), é por meio dos livros de memória de alguns de nossos escritores que temos uma ideia do que liam as crianças brasileiras na segunda metade do século XIX. Conforme o autor,

é também nesses livros que assistimos, durante muitos anos, ao predomínio da literatura oral, não só como consequência de um fenômeno social, o privilégio da leitura circunscrito a uma classe distinta, como também devido à falta propriamente de uma literatura infantil, claramente vinculada àquela situação. Os leitores se limitavam aos livros religiosos e, quanto ao plano profano, à 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 histórico da formação brasileira: a europeia, a indígena e a africana (p.43-44).

Para que essa literatura infantil chegasse às escolas, primeiro foi preciso que houvesse a implantação de um sistema público de educação. Isso foi possível somente graças ao novo contexto histórico e político brasileiro pós Constituição de 1824. Conforme Schueler (1999),

A partir de 1850, no âmbito da Corte imperial e posteriormente nas Províncias, intensificaram-se as preocupações e medidas em prol da implantação de um sistema de educação pública. Garantida como um direito dos cidadãos, desde a Constituição outorgada em 1824, a difusão da instrução primária emergiu como uma das primeiras iniciativas do Estado dirigidas às crianças e jovens.

No período colonial era proibida a produção de livros e as raras bibliotecas eram guardadas em mosteiros e, por isso, não havia muitos leitores. Com isso, os escritores não eram levados a modificarem seus padrões europeus. Com o tempo, os clássicos sofreram

adaptações pelos escritores e os contos folclóricos deram lugar aos contos de fadas. Segundo Cunha (1995),

No caminho percorrido, a procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se duas tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos: dos clássicos, fizeram-se adaptações; do folclore, houve a apropriação dos contos de fadas – até então quase nunca voltados especificamente para a criança (p. 23).

A autora afirma ainda que “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1995, p. 23). Como se nota, a introdução da Literatura Infantil foi também conduzida de maneira adaptada dos livros europeus, seguindo uma visão eurocêntrica de leitura, com acentuado caráter patriótico.

Diante de tal influência, a busca de uma identidade e a conquista por uma arte nacional numa cultura em formação, fez com que a literatura brasileira passasse por diversas modificações nos séculos XIX e XX. Talvez uma das mais importantes tenha ocorrido no século passado, a partir do advento da Semana de Arte Moderna, em 1922. Naquele ano, centenário da Independência política do país, houve uma espécie de renovação cultural. Fortemente influenciada pelos movimentos de vanguarda europeia, principalmente, o Futurismo, o Cubismo, o Surrealismo, o Expressionismo e o Dadaísmo. Essa renovação no campo das artes plásticas e da literatura refletiu um momento de intenso esforço intelectual brasileiro para se instaurar, de fato, uma arte tipicamente nacional. Influenciados por movimentos nacionalistas europeus, percebeu-se uma arte regida pela crítica ao colonialismo europeu. Um exemplo significativo disso pode ser visto a partir do surgimento dos vários manifestos nacionalistas: do Pau-Brasil, da Antropofagia, do Verde-Amarelismo e da Escola da Anta.

A literatura passa então a mostrar um novo modelo de leitura, onde desperta as contradições entre o novo e o velho, o pobre e o rico, o urbano e o rural, o culto e o popular. Uma das obras que revelou essas contradições foi *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Essa obra, considerada o marco da renovação literária modernista no Brasil, publicada em 1928, provocou uma ruptura com os padrões tradicionais que os livros antes traziam, fazendo uma revisão da cultura brasileira e valorizando a cultura popular e nacional.

Apesar de não ser considerada uma obra infantil, é importante ressaltar que foi construída aos moldes dos contos de fadas. Segundo Wladimir Propp, há certas estruturas que não variam em tais contos e de seu modelo estrutural,

extraímos cinco invariantes sempre presentes nos contos em questão: aspiração (ou desígnio), viagem, obstáculos (ou desafios), mediação auxiliar e conquista do objetivo (final feliz). Tais invariantes multiplicam-se por infinitas variantes que correspondem pela riqueza dessa produção arcaica. Definindo tais invariantes, temos:

1. Toda efabulação tem, como motivo nuclear, uma aspiração ou um desígnio, que levam o herói (ou a heroína) à ação.
2. A condição primeira para a realização desse desígnio é sair de casa; o herói compreende uma viagem ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar.
3. Há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói (ou da heroína).
4. Surge sempre um mediador entre o herói (ou a heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.
5. Finalmente o herói conquista o almejado objetivo.

(PROPP apud COELHO, 2000, p. 109-110).

Em *Macunaíma*, encontramos tais invariantes: recuperar a pedra mágica, a Muiraquitã, em poder do Gigante Piaimã, Venceslau Pietro Pietra é a aspiração que leva o herói à ação; o herói sai das margens do rio Uraricoera, na floresta Amazônica e vai para São Paulo em uma viagem repleta de descobertas e aventuras mágicas; aparecem vários obstáculos, dentre eles o mais insuperável: a morte. Contudo, surgem também mediadores (Maanape, a filha do Gigante, Tia Ciata) e o protagonista conquista o objetivo desejado e recupera a pedra mágica.

Ainda que não possamos apontar essa obra como um exemplo da literatura infantil brasileira, destacamos aqui sua presença para ilustrar o caráter crítico e nacionalista do texto que também apela para o universo do faz de conta, da magia, dos monstros, gigantes, bruxas, feiticeiros, deuses pagãos mesclados a toda espécie de elementos folclóricos de nossa cultura e que apresenta um protagonista criança que mesmo depois de adulto, continua com “cabeça de criança”. Ou seja, acompanhamos a trajetória desse herói pelo viés infantil com todos os medos, incertezas e ausência de moralidade ou comportamento social esperado dos adultos e que não faz parte do universo infantil. O texto, a nosso ver, fruto dessas vanguardas europeias e das propostas modernistas dos anos 1920, apresenta – mesmo que indiretamente – certas nuances da literatura infantil tipicamente brasileira.

Esse processo de emancipação da literatura brasileira em relação ao modelo europeu foi destacado por Yunes e Pondé (1989). Segundo as autoras, “existe uma literatura brasileira, com caráter nacional e emancipado de modelos estrangeiros” (p.31). Esse novo caráter literário em nosso país foi responsável por profundas mudanças em nossas Letras e a literatura

brasileira passou a exercer um papel mais amplo e político, atuando como instrumento de reflexão sobre as várias realidades nacionais, inclusive a realidade infantil.

A partir de todo esse processo, surgiram escritores de obras literárias voltadas ao público infantil em nosso país. Dentre tais autores, alguns se destacam. É o caso de Olavo Bilac (1865-1918) escritor muito reconhecido por suas poesias voltadas para o público infantil. Suas obras possuíam uma tendência ao intelectualismo, ao tradicionalismo cultural e ao moralismo. Para ele, a literatura tinha como missão desenvolver elementos como a honestidade, caráter reto e solidariedade.

Outro autor pouco conhecido, mas que contribuiu bastante para a literatura infantil brasileira foi Thales Castanho de Andrade (1890-1977). Esse autor teve grande importância na área educacional na cidade de São Paulo. Exerceu o magistério no interior e conheceu as carências do sistema de ensino, principalmente a falta de livros infantis. Das obras de Thales de Andrade, o mais conhecido foi “Saudade”, escrito em 1917 e publicado em 1919, que conta, até os dias atuais, com mais de noventa edições.

A literatura infantil, no momento em que Tales de Andrade escreve *Saudade*, buscava se estruturar como literatura independente, com funções claras e vinculadas ao projeto político daquele período, com vistas a introduzir em seus leitores (principalmente as crianças matriculadas nas escolas) um sentimento de amor à pátria (VALE, 2012).

Um caso singular, no que diz respeito à produção literária infantil nacional é o do paulista José Bento Monteiro Lobato. Dono de uma das biografias mais instigantes de nossa história recente, Lobato adquiriu em 1918 a Revista do Brasil e começou a editar seus livros para adultos, surgindo então a Monteiro Lobato & Cia, primeira editora nacional. Antes disso, os livros eram impressos em Portugal. Dois anos depois, Lobato publicou o primeiro livro infantil *A Menina do Narizinho Arrebitado*, texto que no ano seguinte seria adotado pelo governo de São Paulo como livro de leitura obrigatória para o primeiro grau, nível que equivale ao Ensino Fundamental nos dias atuais.

Lobato foi um dos principais precursores da literatura infantil no Brasil. A coleção “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, que reúne um total de 23 títulos, foi escrita entre os anos de 1920 a 1947 e é considerada, ainda hoje, como parte mais relevante de sua obra por ter alcançado grande repercussão e estar voltada ao público infantil, algo incomum entre os escritores daquela época.

Quanto às questões educacionais e pedagógicas, a produção literária infantil lobatiana é vista ainda hoje por diversos autores como um "projeto literário e pedagógico sob medida para o Brasil" (LAJOLO, 2000, p. 60). Acreditamos que suas contribuições foram conduzidas por um sentimento de valorização da cultura popular brasileira, devido à necessidade de modernização do país para a formação de uma cultura nacional, da alfabetização e da própria educação. Assim, entendemos que a literatura infantil brasileira possui muitos recursos que, por sua vez, facilitam a apreensão do contexto histórico e cultural do período em que foi produzida passando por várias modificações e construindo, desse modo, sua identidade.

A literatura infantil ganhou hoje no Brasil, segundo Frantz (2011), um espaço muito grande no mercado editorial. Para alguns, essa conquista pode ser um fator muito positivo; por outro lado, pode ser um motivo de preocupação, uma vez que, segundo o autor, "Textos pobres, moralistas [...] sem qualidade literária invadem as livrarias com um único interesse: ocupar esse enorme espaço de mercado em expansão" (p. 97). Daí a importância de serem feitas boas escolhas no momento de planejar as leituras literárias na escola para que não se comprometa o trabalho pedagógico.

A linguagem literária, pela sua natureza, desperta no leitor a vontade de pensar, estimula a imaginação, provoca o debate de conflitos e é nesse sentido que a literatura infantil desempenha sua função específica.

Nos anos iniciais, a literatura infantil é um grande aliado no trabalho pedagógico pois, por meio dela, o professor pode criar condições de leitura levando os alunos à reflexão, interpretação de fatos e ao desenvolvimento de valores humanísticos e do pensamento crítico. Desse modo, podemos entender que a literatura auxilia a criança a desenvolver sua habilidade de leitura de textos cada vez mais complexos nos anos seguintes de sua formação, ressaltando que tal habilidade ultrapassa a mera decifração de códigos escritos. Esses aspectos entre outros serão abordados mais detalhadamente no próximo capítulo.

2 A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS

Atualmente, o desafio para educadores dos anos iniciais tem sido alcançar resultados significativos na formação de crianças leitoras, considerando a importância de sua contribuição para aquisição da leitura nessa etapa de ensino. Nesse sentido, a literatura cumpre um papel fundamental que está

na criação de textos que possam ‘dialogar’ com o leitor comum, ou seja, aquele que não participa de academias ou universidades, mas que por meio da educação consiga identificar-se com os personagens, conflitos e ambientes apresentados para, em seguida, problematizar as questões (YUNES E PONDE, 1989, p.28).

Assim, cabe ao educador pensar os objetivos que se queira alcançar, observando as características da turma, programando um trabalho consistente e eficaz com esse gênero, pois acreditamos que seja possível definir procedimentos que resultem na construção do conhecimento a partir de estratégias mais adequadas para a formação de leitores na escola.

2.1 Os caminhos para a formação de crianças leitoras

É consensual entre especialistas – Silva (2006), Bamberger (1988) e Rangel (2009) – que a leitura é uma prática social fundamental no sentido de dar poder ao indivíduo para exercer a cidadania. Segundo Bamberguer (1998),

Um exame das variações dos hábitos de leitura de uma nação para outra demonstra que o lugar ocupado pelos livros na escala de valores dos responsáveis pela sua promoção é de primeira importância: todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores, pais e pedagogos precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural, se quiserem contribuir para melhorar a situação. Essa mesma convicção deve ser então transmitida aos que estão aprendendo a ler de modo apropriado à fase do seu desenvolvimento. (p. 09).

No entanto, como as escolas têm conduzido o ensino de leitura nos anos iniciais? A aprendizagem da leitura tem significado efetivo na aprendizagem do aluno? A Literatura Infantil tem sido utilizada e valorizada pelos professores?

São indagações que nos levam a refletir sobre a forma como os professores têm ensinado seus alunos a lerem, bem como, quais concepções esses educadores possuem a respeito do processo de ensino e aprendizagem da leitura, sobretudo da Literatura Infantil. Silva (2006) assinala a importância da interação para a produção de sentidos. Segundo o autor,

na interação da leitura, a consciência, guiada por um repertório prévio e tendo como frente um par de olhos conjugados, cria significações aos textos. Você olhando da esquerda para direita, entenderia que consciência e repertório – esteios primordiais da interpretação – dão vida àquilo que anteriormente já era e tinha vida, em potencial, no texto mirado. Translação do olhar-girassol, na manhã, tarde, noite da leitura, e rotação contínua da consciência no movimento interpretativo de evocações criadoras. (p. 35).

Assim, podemos observar que, a interação entre o leitor e o texto acontece a partir de um processo de percepção e interpretação das informações presentes no objeto de leitura. Além disso, esse processo conduz a um diálogo com as informações que esse leitor traz consigo construindo assim, significados daquilo que lê. O autor ainda chama a atenção para um fator relevante sobre o entendimento que a escola e o professor têm acerca do ensino da leitura e enfatiza que,

enquanto a escola e, mais especificamente, os professores, não entenderem que ler é interagir para produzir sentidos (e não para reproduzir os sentidos protocolados e cristalizados por quem quer que seja), uma mudança, para melhor, do ensino vai ficar a ver navios! (SILVA, 2006, p. 42).

Todos estes aspectos devem levar em consideração a formação desses profissionais, suas práticas em sala de aula, o tempo para preparação e execução das atividades dentro e fora de sala de aula, o espaço escolar, a quantidade de alunos, a procedência e as condições sócioeconômico culturais e os suportes didáticos que as escolas oferecem. Enfim, uma série de elementos que podem influenciar de maneira decisiva em seus trabalhos.

Acreditamos que o caminho percorrido pelos docentes para levar seus alunos a lerem, exige um preparo minucioso. Isso significa que o planejamento das aulas deve contar com alguns aspectos que se referem à composição da turma, ou seja, considerar o perfil dos alunos, a idade, a organização dos conteúdos, entre outros.

Além disso, o professor por vezes, não dispondo de tempo suficiente para preparar atividades mais elaboradas, acaba recorrendo ao livro didático como fonte única para exercitar a leitura, na melhor das hipóteses. Essa prática, quando constante, pode comprometer significativamente o aprendizado dos alunos. Desse modo, proporcionar aos estudantes a

convivência com os mais variados tipos de textos possibilita obter melhores resultados. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997 p. 42).

E para que se formem leitores competentes, dentre a diversidade de textos, destacamos a importância da Literatura Infantil. Para os alunos dos anos iniciais, é a leitura literária que mais se afina, pois envolve a emoção e desperta a criatividade e a fantasia, apresentando o mundo de maneira mais lúdica. Este é um aspecto importantíssimo a ser considerado, principalmente em se tratando do leitor infantil. Além disso, a literatura em si está inserida num contexto social mais amplo possibilitando estabelecer as mais diversas e particulares relações com a realidade. Yunes e Pondé (1989) chama a atenção para essa recriação do real por meio da ficção. Segundo as autoras,

outra característica da literatura é o fato de não imitar o real, mas transfigurá-lo de maneira crítica e emocionada. Trata-se de uma recriação da realidade num plano que não é propriamente o de copiar o real, mas apresenta sempre um elo referente que faz identificar uma determinada realidade. Mesmo na mais aparente fantasia, podemos encontrar elementos subjacentes de nossa realidade expressos numa linguagem simbólica, transformada (p. 39).

Nessa perspectiva, a literatura permite ao aluno descobrir novos sentidos para a realidade, ampliando e enriquecendo a sua compreensão de mundo e de ser humano. “A arte tem seu próprio mundo da realidade a partir de uma desrealização” (SAMUEL, 1985, p. 15). Essa arte busca a essência das coisas, ao mesmo tempo em que denuncia as aparências, pela arte e pelo lúdico, a criança se reconhece e se identifica na maneira de pensar, reinterpretando ou desrealizando a realidade circundante.

É muito comum observarmos que o ensino da leitura, em especial na disciplina de Língua Portuguesa dos anos iniciais, restringe-se ao método que Ferreiro e Teberosky (1986, p. 21) denominam sintético, ou seja, ensina-se a juntar as sílabas ou letras do alfabeto para depois formar as palavras, em seguida juntar as palavras para formar frases, e, somente então, se juntam as frases formando os textos. Quanto a esse método, também chamado de tradicional, há várias críticas, inclusive nos PCNs.

Quando se tem por objetivo formar crianças leitoras, é fundamental garantir aos alunos o aprendizado não só da leitura e da escrita, mas também a compreensão daquilo que se lê. Nesse sentido, as orientações dos PCNs afirmam que,

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central (BRASIL, 1997, p.29).

Além disso, é necessário que esse aprendizado seja feito a partir de textos que façam sentido para a criança, e que esses circulem em todos os ambientes e não se restrinjam apenas ao contexto escolar. Alguns exemplos de textos mais próximos da realidade infantil vão desde os cartazes e outdoors espalhados pelas ruas, as listas de compras, as placas de ruas, os rótulos de embalagens, os convites de aniversário infantil e assim por diante. Sua importância reside no fato de tais escritos despertarem a atenção dos pequenos, pois possuem situações comunicativas diversas.

Acreditamos ainda que a literatura, graças à natureza lúdica, tem grande chance de contribuir para a formação comunicativa das crianças. Os textos literários, quando explorados, podem adquirir no espaço escolar, uma função específica, onde a informação se alia ao prazer do jogo e do imaginário, nesse âmbito temos o envolvimento entre a razão e as emoções que conquistam o leitor infantil principalmente pela liberdade e pelo prazer que esses textos proporcionam. Segundo Lajolo (2000, p. 105) “A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”.

É importante frisar ainda a necessidade de reconhecimento pela escola em ter a literatura dessa grande aliada no processo de formação leitora das crianças enquanto espaço de aprendizagem completa. Yunes e Pondé (1989) afirmam que,

Quando se fala em literatura infantil, é negativa a experiência de associá-la à educação e comunicação. Exhaustivamente tem-se insistido na natureza cultural e expressiva do texto literário, seja infantil ou não-infantil. Isto

porque a educação, pelo menos no sentido pragmático do termo, corresponde ao comportamento padronizado, à adaptação ao sistema, conformidade a modelos, cópias de formas e gestos, decodificação das mensagens e formas de conduzir de fora para dentro (p. 45).

Nesse sentido, a literatura cumpre um papel decisivo e intransferível, pois é por meio da fantasia, do imaginário e do lúdico que a criança apreende a sua realidade. Essa relação destaca a enorme afinidade existente entre o universo infantil e as formas de arte, no caso em questão, a arte literária.

A criança geralmente utiliza como recurso para conhecer e explicar o mundo, os jogos, as brincadeiras e a fantasia. Com a ajuda desses recursos ela busca respostas para suas perguntas e, nesse sentido, acreditamos que nenhum outro texto realize essa tarefa melhor que os da literatura infantil, uma vez que esses recursos são encontrados durante a leitura.

Em nossas pesquisas, procuramos compreender como e quando a criança começa a ler. Martins (2012) aponta que é

[...] a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam – aí então estamos procedendo a leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (p. 17).

As dúvidas, os medos e as conquistas também estão muito presentes no caminho percorrido pela criança durante o processo de aprendizagem da leitura. E isso pode ser muito produtivo, pois, ao se manifestarem tais sensações nos pequenos, o professor obtém informações preciosas para redirecionar a ação docente e proceder às intervenções necessárias para que tal aprendizagem seja o mais agradável possível.

A criança, ao entrar em contato com a literatura infantil e mesmo antes de aprender a ler, estará se familiarizando com a linguagem escrita. O professor que possibilita a convivência com poemas, narrativas ou textos teatrais estará dando oportunidades aos seus alunos para desenvolverem habilidades de compreensão e de uso das diferentes linguagens que os cercam.

Ainda que não se delimite o campo de atuação dos textos literários e muito menos os utilize como instrumentos específicos para aprendizagem de conteúdos formais da língua portuguesa, é inegável que essa utilização permeie as salas de aula. Esse caráter cerceador de sua utilização foi observado por Costa (2007) segundo o qual “A literatura com finalidade

“utilitária” constrói no entendimento das crianças a noção de que ler é buscar confirmações do já percebido, é reafirmar, é reproduzir sem participar. Temos, assim, a arte transformada em ferramenta” (p. 28).

Na contramão de tal postura, enfatizamos a necessidade do uso não utilitário dos textos literários nesse sentido limitador da criatividade infantil. É necessário estimular sua participação, a recriação e reinterpretação dos textos infantis. Assim, mais tarde, mesmo fora do espaço escolar, esse aluno conseguirá estabelecer relações entre suas várias realidades e as mensagens, ideologias e valores disseminados pela escola.

Outra abordagem que queremos trazer é como a escola tem trabalhado a leitura na sala de aula. Se bem observarmos, as crianças mesmo antes de chegarem à Instituição formadora já elaboram hipóteses acerca do mundo em que estão inseridas. Segundo Jolibert (1994, p.44) “elas fazem isso a partir de indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo o modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados”. Com isso, fica evidente que a interpretação subjetiva das imagens, cores, formatos, sons e demais aspectos precede o aprendizado formal da leitura em sala de aula e tal aspecto relevante não pode ser ignorado pelos professores.

Esse saber que a criança já traz como experiência, na maioria das vezes é ignorado pela escola. Percebemos frequentemente que a leitura realizada pela criança fora da escola não serve como apoio para as possíveis abordagens, tampouco é considerada na elaboração das propostas de intervenção pedagógica. Geralmente, tais propostas limitam-se a utilização de textos por meio dos quais se ensina e se avalia a aprendizagem da leitura. Contudo, essas leituras propostas, quase sempre, não possibilitam que a criança compreenda a realidade em que vive.

Apesar de os avanços na Educação Infantil, a formação de leitores ainda está reduzida a uma prática mecânica, ou seja,

Aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos [...]. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade (MARTINS, 2012, p.23).

Aprender a ler efetivamente significa também poder compreender o seu sentido, por isso, consideramos necessário que essa prática seja constante, variada, significativa e que não

se limite ao que a escola impõe, para que esse leitor, na mais tenra infância, tome gosto e prazer pela leitura. Para Rangel (2009, p. 164) “A leitura da escola mantém em silêncio a leitura de mundo e o mundo da experiência, inscrevendo o leitor na mesmice dos textos escolares apresentados no livro didático. A leitura, que ocorre fora da escola, não consegue penetrar neste espaço [...]”.

Para que essa inserção aconteça, seria necessário que as experiências de leituras fossem além dos livros didáticos e das atividades formais dos quadros. Rodas de leituras, oficinas de cartas, poesias e clube de leitura literária são sugestões que alguns autores indicam aos professores de alunos de anos iniciais. Em consequência disso, as crianças participam com prazer das aulas, sem falar o fato de que o professor incentiva os alunos a lerem cada vez mais, mesmo fora da escola.

Desse modo, devemos repensar o ensino de leitura nesse espaço de aprendizagem formal. Tal ensino deve ser considerado como meio e não meta, uma vez que ensinar a ler, com compreensão, implica em levar os alunos a pensarem sobre o que estão lendo. Além disso, devem ser estimulados a fazer inferências, questionar as intenções do autor e nesse processo, criar uma atitude de expectativa em relação ao conteúdo do texto. Enfim, trata-se de ensinar a buscar sentidos múltiplos e relacioná-los aos conhecimentos prévios de modo que haja a compreensão efetiva dos textos lidos.

Os benefícios que a escola pode proporcionar quanto ao ensino da leitura, utilizando a literatura infantil, são inquestionáveis, pois, além de servir de base para a aprendizagem de outras disciplinas, o aluno compreende melhor a realidade em que ele está inserido e constrói conceitos sobre o mundo e tudo o que o cerca.

As experiências de leitura proporcionadas pelo professor, quando bem planejadas, possibilitarão que o aluno desenvolva o senso crítico por meio das interações existentes com os textos. Sabemos que é um processo bem complexo e que essa habilidade é aperfeiçoada de acordo com a maturação de cada aluno, sim, pois cada aluno aprende e apreende de acordo com o seu tempo. Para Soares (2002),

Do ponto de vista da dimensão individual de letramento a leitura como uma tecnologia, é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (p. 68-69).

Tradicionalmente a escola tinha uma concepção de que ler era simplesmente decodificar as palavras e as práticas de leituras eram baseadas em textos trazidos por cartilhas e esses, por sua vez, não estavam relacionados a uma situação real. A participação do aluno no processo de aprendizagem era de expectador, numa trama em que o professor, e, somente ele, era quem detinha o conhecimento. Jolibert (1994) afirma que,

Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe “entender”, “responder” ou “executar” as tarefas imaginadas por ele. [...] Qual a atividade que resta às crianças? Certamente não a de procurar um sentido na referida frase. (p.13).

Isso nos remete ao conceito de educação bancária do educador brasileiro Paulo Freire segundo o qual o aluno é considerado como uma “tábula rasa”, ou seja, ele não sabe nada e o professor é quem “deposita o conhecimento” sem considerar a realidade que a criança vive, e o que ela já sabe ou conhece (FREIRE, 1987). No entanto, se colocarmos o aluno numa situação em que precise ler um texto, ou seja, construir um significado com objetivo de reunir informação, é possível perceber que ele acessa suas experiências anteriores de leitura e elabora estratégias para concluir a tarefa.

Observamos que as crianças não têm esperado pelos professores para interpretar textos escritos, pois na rua, em casa, nas vitrines de lojas, nos supermercados, nas histórias em quadrinhos ou por meio de anúncios publicitários veiculados nas mais diversas mídias, ocorrem inúmeras situações de leitura em que elas interagem com a linguagem escrita. Com toda essa bagagem construída fora da escola, o professor como mediador pode utilizar e desenvolver as competências por meio de uma dimensão muito maior, isto é, além do que contém nos livros didáticos.

Assim, formar crianças leitoras requer do educador trabalhar para a conscientização do aluno como um sujeito crítico, capacitá-lo a interagir com os textos, na sua liberdade de interpretação de toda e qualquer situação de leitura com a qual venha a ter contato. Para isso, é fundamental que o professor tenha consigo uma concepção clara do que seja o processo de aprendizagem e a importância da sua atuação enquanto mediador e formador de leitores.

A diversidade de textos e a escolha de determinadas metodologias, devem oportunizar ao aluno o direito de falar, de expor sua opinião, de concordar ou não, de relacionar as leituras que faz com a realidade em que vive, de perceber que não há sentido único e fechado para qualquer texto e, com isso, que ele é também produtor de textos. Dessa

maneira, o professor poderá motivar a criança a ampliar suas leituras, promovendo uma relação mais íntima, curiosa, lúdica, criativa capaz de gerar encantamento em relação à leitura e particularmente aos livros literários.

2.2 O papel da família na formação de leitores

Tradicionalmente a escola tem cumprido o importante papel de fazer com que o aluno concentre a sua atenção para tudo o que tenha letras, esse é um dos principais requisitos da atividade pedagógica, implicando na intensificação das atividades de escrita a cada semestre com a finalidade de que o aluno aprenda, exercite e/ou crie o hábito da leitura. Atualmente, percebemos que o educador tem enfrentado o desafio de despertar nos alunos o interesse pela leitura.

Com a evolução de tecnologias e os meios de comunicação cada vez mais presentes no cotidiano das famílias, o tempinho reservado para as leituras de livros, revistas ou jornais passou a ocupar um espaço cada vez menor na vida das pessoas. Com a formação desse novo comportamento, educadores se mostram cada vez mais preocupados em como desenvolver na escola e, para além dela, o hábito e o gosto pela leitura.

O último ranking do Programa Institucional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment) – PISA, principal avaliador internacional da qualidade de ensino das nações, indicou queda na Educação Básica brasileira. Entre as competências avaliadas, a leitura foi a que teve pior resultado em comparação à avaliação anterior (INEP, 2016).

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, estima-se que até o final de 2016 seriam gastos centenas de milhões de reais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de melhorar a qualidade de ensino e, consequentemente, de subir alguns degraus nessa estatística. Ainda que o investimento tenha aumentado a cada ano, as barreiras que impedem a obtenção de um bom desempenho dos jovens na leitura são também culturais e afetam todo o sistema educacional, como é o caso da perda do hábito de ler para as crianças (BARRETO, 2016).

Esse cenário aponta para a necessidade de a escola repensar suas metodologias por um lado e a família assumir também a responsabilidade com a educação dos filhos. Apenas

por meio de tal parceria, é possível se pensar na melhoria do ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação brasileira de um modo geral o que se reverte na melhoria dos referidos índices de avaliação.

É inegável que a família possa contribuir com pequenas intervenções em casa. A boa e velha leitura de histórias infantis em momentos de descontração, ou mesmo antes de dormir, constitui-se em hábito precioso para a formação leitora de nossas crianças. O estímulo da família quanto ao desenvolvimento do gosto pela leitura pode ser decisivo no bom desempenho da criança na escola. Abramovich (1991) afirma que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (p. 16). Assim, consideramos fundamental desenvolver nas crianças o hábito de ler cada vez mais cedo, incentivando a leitura de textos da literatura infantil, de maneira que seja apreciada, pois esse comportamento familiar insere a criança em um mundo em que ela constrói significados e ao mesmo tempo toma gosto pelas leituras.

A presença efetiva dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental. A criança, por sua vez, necessita sentir essa aproximação no sentido de compartilhar descobertas, buscar respostas para suas dúvidas, ou seja, contar com pais como companheiros nessa trajetória que é a construção de conhecimentos por meio da escola.

Sendo assim, seria extremamente válido se a família e a escola estivessem em constante interação, uma vez que essa aproximação permitiria melhor rendimento escolar e proporcionaria mais segurança emocional para a criança se desenvolva dentro ou fora de uma sala de aula.

O afeto, o cuidado e o apoio dos pais são fatores importantíssimos para o desenvolvimento da maturidade e da autonomia infantis.

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança. (LOPES, 2009, p. 1).

Esse envolvimento contribui para o aprendizado de todos, pois a escola exerce a função educativa não só com os alunos, mas junto aos pais também. A partir de tal parceria,

observam-se oportunidades para discussões variadas com o objetivo específico de informar, aconselhar e encaminhar os mais diferentes assuntos sobre a vida escolar dos filhos e os próprios pais refletem sobre seu papel educador e suas responsabilidades sociais.

Pensando sobre a importância de incentivar as crianças no mundo da leitura, podemos perceber que elas desde muito pequenas adoram ouvir histórias, ainda mais se elas forem contadas de maneira animada e divertida. Os livros infantis contendo ilustrações e gravuras que fazem parte do universo infantil chamam muito a atenção dos pequenos. Além disso, são um convite para elas começarem a aprender algumas palavras e associar figuras a determinados objetos. “A criação de um ambiente favorável à leitura irá pouco a pouco construindo na mente infantil a imagem de uma atividade enriquecedora e prazerosa” (COSTA, 2007, p.46). Assim como a escola, os pais também possuem um papel fundamental no que diz respeito ao incentivo e à formação leitora das crianças.

A leitura é um hábito que precisa ser estimulado, as famílias precisam reconhecer a importância da sua participação nesse processo. Ler em casa, contar histórias para seus filhos e presentear-los com livros são atitudes que estimulam o gosto pela leitura.

O que não podemos esquecer é que, de acordo com a faixa etária das crianças, os interesses variam. Frantz (2011, p.49) ressalta que os interesses “acompanham o desenvolvimento psicológico da criança e seguem crescendo até a formação do leitor maduro”. É evidente que não se trata de uma regra rígida que se possa aplicar a todas as crianças, uma vez que apesar de compartilharem fases de desenvolvimento de uma maneira geral, essas fases passam e, além disso, há de se considerar que cada criança é única e apresenta peculiaridades e graus de amadurecimento diferenciados.

2.3 A importância da aprendizagem da leitura na formação do indivíduo

De acordo com os documentos norteadores, um dos objetivos da Educação Fundamental é capacitar os alunos a “utilizar as diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais [...] atendendo as diferentes situações de comunicação” (BRASIL, 1997, p. 05). Nesse sentido, consideramos ser importante reafirmar

que por meio da aprendizagem da leitura e da escrita temos acesso à informação, nos comunicamos, construímos e produzimos conhecimentos.

No entanto, estatísticas revelam que as dificuldades de aprendizagem no campo da leitura e os índices de analfabetismo funcional estão ligados diretamente às dificuldades que a escola tem em efetivar um ensino de qualidade. Essas dificuldades vão se arrastando durante anos afora e muitos que chegam à graduação acabam sentindo os reflexos de uma falha que aconteceu lá na alfabetização. E essa falha tem muito a ver com a dificuldade de interpretar e produzir textos, o que dificulta muito os alunos a seguirem com os estudos.

Vivemos em um mundo globalizado, em que

a massificação e a alienação dos indivíduos são produtos necessários a essa prática. São produtos desejados e buscados de um processo cada vez mais envolvente, que serve de maneira eficiente e eficaz dos modernos meios de comunicação, colocando-nos diante de um grande paradoxo: quanto mais nos submetemos à influência desses meios de comunicação que supostamente deveriam nos tornar mais esclarecidos diante da realidade, mais impotentes nos tornamos para reagir a essa situação de dependência e dominação e a ela então nos entregamos passiva e pacificamente (FRANTZ, 2011, p.28).

Desse modo, podemos perceber o quanto a aprendizagem da leitura é importante na vida dos indivíduos. Não basta decodificar palavras ou símbolos, a leitura vai muito além disso, é necessário que se compreenda o que se lê, que se desenvolva a capacidade de desvelar os sentidos de um texto, compreendendo assim as intenções explícitas ou veladas de seu autor.

Para isso, é preciso superar os equívocos que se cometem durante o ensino da leitura para as crianças. Muitos professores, justamente por construírem concepções equivocadas sobre o que é leitura e mesmo conhecendo a teoria construtivista, trabalham com o método “behaviorista-skinneriano, que entende a leitura como uma decodificação mecânica dos signos lingüísticos. Nesse caso, o aprendizado se dá a partir do condicionamento estímulo-resposta” (FRANTZ, 2011, p. 23). É nesse ponto que alguns educadores e pesquisadores na área da alfabetização buscam a superação desse distanciamento entre o ato da leitura e a compreensão pelo leitor.

É consenso hoje que os dois processos devem acontecer juntos, ou seja, no momento em que a criança decifra os sinais gráficos ela deve buscar estratégias cognitivas a partir de seu conhecimento prévio, para atribuir sentido àquilo que leu. Nesse sentido, muitas

contribuições têm sido dadas por pesquisadores da área e, apesar de divergirem em alguns pontos, percebe-se claramente o esforço por se conscientizar pais, alunos, professores e a sociedade em geral sobre a importância de se instrumentalizar as crianças para que utilizem a leitura e a escrita nas práticas sociais (SOARES, 2002).

Sabemos que os problemas existentes no cenário da aprendizagem da leitura são muito antigos. Apesar da passagem dos anos, vários fatores interferem e determinam tal cenário. Em pleno século XXI percebe-se o quanto há profundas injustiças sociais que, por sua vez, possibilitam o atraso, a segregação e o analfabetismo funcional. Fica claro que, para as classes abastadas – detentoras do poder econômico e político deste país – não interessa a existência de uma população leitora. A leitura desde o século XVII sempre foi um privilégio das classes dominantes. Mas com certo otimismo Silva (2006), afirma que

A esse triste panorama, gerador de frustração e pessimismo, devemos contrapor o horizonte da esperança: saber que não é próprio do homem eternamente aceitar a opressão e a injustiça. Não é próprio do homem curvar-se cega e obedientemente àquilo que está errado e que se mantém na história através das manobras e das mentiras dos poderosos (p.49).

Desse modo, podemos dizer que a leitura tem o poder de mudar muitas situações, principalmente a das injustiças. É por meio dela que os seres humanos conhecem o mundo, refletem e transformam suas realidades. Ela possibilita, em última análise, a autonomia necessária para o exercício pleno da cidadania. Martins (1994) define de uma forma muito simples, mas objetiva sobre o que é ler, revelando que este ato não é um aprendizado qualquer, mas uma conquista de autonomia, que permite ampliar nossa visão de mundo, nossos horizontes.

Em função de tal conquista, o aprendiz passa a compreender melhor o seu universo, rompendo algumas barreiras e deixando a passividade de lado, encarando melhor a face da realidade e tornando-se um ser de fato livre. Segundo o autor,

saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994, p. 23).

Pensando nesse viés, não podemos nos esquecer, que a peça fundamental desse processo, primeiramente, é o educador, porque, ler também faz parte do seu contexto pessoal. E o professor, que valoriza a leitura como um ato de construção do sujeito, pode levar seu aluno a entender a necessidade de se desenvolver a leitura, habilidade fundamental para a vida em sociedade.

Quanto ao livro infantil, podemos afirmar que muitas crianças podem descobrir um universo de aventuras, viajarem em um mundo só seu, repleto de magia. Essa viagem por meio da leitura propicia também autodescoberta, enfrentamento de certos medos, receios e traumas e contribui para a formação de valores. Por meio dela, por exemplo, descobre-se o quanto há outras realidades, culturas, pensamentos, atitudes e costumes e tudo isso tem caráter altamente formativo. A leitura de textos literários voltados para as crianças, quando incentivada desde cedo, propicia tudo isso e por esse motivo continuará constituindo o currículo escolar e sendo objeto de estudos, polêmicas e discussões dentro e fora do meio acadêmico.

Em razão de suas potencialidades no e para o ensino de crianças, o ensino e a prática da leitura são também objeto das diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar os educadores de nosso país. A seguir, trataremos dessas diretrizes em relação ao Ensino Fundamental.

3 O ENSINO E AS PRÁTICAS DE LEITURA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, têm como objetivo auxiliar no trabalho pedagógico de Instituições de Ensino abrangendo desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Tais documentos, portanto, foram preparados com o intuito de nortear objetivos desse ensino e trazerem propostas de trabalho ou orientações didáticas, bem como firmar critérios que devem ser utilizados no momento da avaliação.

Cada documento se estrutura por segmentos ou áreas: Área da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. A Literatura infantil, objeto deste estudo, está inserida na área da Língua Portuguesa, onde ocupa uma pequena parcela do documento e se ocupa da “especificidade do texto literário” (BRASIL, 1997, p.36).

De acordo com os PCNs, tais diretrizes foram traçadas a partir da soma de esforços de vários colaboradores, visando à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental.

Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. [...] os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático (BRASIL, 1997, p. 04).

Desse modo, entendemos que essas orientações, fornecidas pelos documentos oficiais, têm como finalidade oferecer recursos que contribuam para a melhoria do trabalho pedagógico incluindo as diversas possibilidades de aperfeiçoamento do trabalho docente e do desenvolvimento na formação dos alunos.

Para nossa pesquisa, detivemo-nos nossa atenção na seção que trata especificamente da Língua Portuguesa. Na sua caracterização, observamos que o texto chama a atenção, logo no início, para a necessidade de melhorias na educação e toma como eixo principal a questão do fracasso escolar, mais especificamente as dificuldades encontradas por professores no ensino da leitura e da escrita.

A constatação de tais problemas obrigou estudiosos do assunto a pensarem em uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa. Na década de 1980, por exemplo, tivemos contribuições importantíssimas como, aquelas dadas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Por meio de minucioso trabalho, analisaram mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, propondo uma nova abordagem tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de tais habilidades discursivas. Tal fato modificou a forma como muitos educadores passaram a compreender tal processo e foi capaz de fazer com que muitos modificassem substancialmente suas metodologias de trabalho e sua compreensão sobre o processo da alfabetização.

Com a divulgação de seu trabalho, podemos dizer que houve grande repercussão no meio no que concerne à concepção que se tinha do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse impacto não ficou circunscrito ao meio acadêmico. Dada a sua importância, tais descobertas foram incorporadas a documentos oficiais e, por isso, estão expressas até hoje nos PCNs.

Colocando em discussão a questão do sujeito e da aquisição do conhecimento em oposição a uma técnica individual, essas teorias foram divulgadas em nosso país em meados de 1986. As autoras pretendiam demonstrar que

a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

De acordo com o que as autoras descrevem, podemos perceber que a criança, busca por meio de sistemas simbolicamente elaborados, suas próprias regras e estratégias para compreender a natureza dessas marcas ou códigos. Durante o processo da escrita, a criança elabora suas representações através de um processo de construção de significados.

No início da década de 1980, juntamente com as pesquisas de Emília Ferreiro, tivemos a divulgação do conceito metodológico e do termo “construtivismo” no Brasil. Inicialmente, esse modelo de ensino foi alvo de discussões somente no ambiente de

congressos e simpósios de educadores. Ao ser adotado pelas políticas oficiais de diversos estados brasileiros, mostrou sua influência duradoura. Hoje, podemos dizer que o construtivismo tem sido a fonte segundo a qual estruturaram-se várias diretrizes oficiais do Ministério da Educação.

A linha construtivista é fruto de uma inspiração nas idéias do suíço Jean Piaget, onde o objetivo central é induzir a curiosidade do aluno e assim este ser levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas. Nas palavras do autor, pode ser visto “como desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1987, p. 336).

Relacionando as teorias de Piaget com a aprendizagem da leitura, podemos citar o que o autor destaca quanto à importância da ação do sujeito sobre o objeto, no caso o texto. Sua principal hipótese consiste na observação de que há uma coordenação de atividades. Cada ação vivenciada pelo aprendiz depende de uma ação anterior, levando em conta que a ação humana tem duas dimensões: a assimilação e acomodação. Segundo o autor, “as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações” (PIAGET, 1987, p. 387).

Observa-se ainda que a criança, durante a prática de leitura, passa por uma fase de transformação do objeto, ou seja, assimila informações a partir das palavras e imagens e, em seguida, na fase de acomodação ela faz relação com sua realidade e seus conhecimentos anteriores, construindo significados a partir dessa interação.

De acordo com os PCNs a leitura possui um papel vital para o ensino e a aprendizagem do aprendiz, uma vez que, será por meio do desenvolvimento de sua competência leitora que essa criança poderá tornar-se apto a dominar as demais disciplinas.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade (BRASIL, 1998, p. 15).

Essa competência é constituída por meio das práticas de leitura presentes no cotidiano escolar. A escola, por sua vez, tem por objetivo formar leitores e produtores de textos contribuindo com o desenvolvimento de habilidades por meio da utilização de diversos

gêneros textuais. Em razão disso, é necessária a atenção de pais e educadores em relação ao modo como as leituras estão sendo exercitadas na sala de aula. Acreditamos ser fundamental que os objetos, utilizados para as diversas aprendizagens nesse espaço, façam algum sentido para o aluno, de modo que ele possa então relacionar o que aprendeu ao seu cotidiano fora da escola também.

Portanto, torna-se imprescindível que os educadores, sobretudo aqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tenham a consciência da necessidade de trabalharem com leituras variadas em suas salas de aula, deixando de lado uma prática ainda perceptível e contraproducente da leitura de um único gênero. Cabe aos professores planejarem com cuidado suas atividades de modo que se consolide o incentivo às leituras diversificadas e significativas para esses alunos, contribuindo, dessa maneira, para uma real formação leitora dessas crianças. Os PCNs refletem sobre tais questões e apontam que a leitura na escola

tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. [...] Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” [...] e com as diferentes formas de leitura em diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997, p. 41).

Entendemos que, para que o aluno se torne um bom leitor, é preciso que o professor mobilize algumas estratégias de ensino para que a construção de significados seja alcançada durante a leitura, por meio de sua mediação. É inegável que os alunos precisam perceber a importância que se tem e até mesmo a necessidade diária da leitura para as suas relações sociais, pois sabemos que a maioria não tem essa consciência.

Para que se atinja tal objetivo é fundamental que a prática, adotada pelos professores na rede básica de ensino, sofra uma ruptura em relação ao método tradicional. Segundo este, fica para os alunos a tarefa árdua de decodificar as palavras presentes em algum texto e as aulas de leitura se reduzem ao exercício de ensinar a reconhecer sinais gráficos, decodificá-los em sons, sem que o principal aconteça: o aluno atribua sentido a tais sinais.

A criança, mesmo nos anos iniciais, é capaz de perceber que a leitura está presente em outras esferas sociais, ou seja, além dos bancos da escola. De fato, apesar de certas limitações econômico-sociais, essa criança se vê cercada de palavras por todos os lados sob as

mais diversas formas e modalidades de escrita. Por essa razão, os PCNs recomendam claramente que tal prática de decodificação de palavras deve ser excluída das atividades docentes e, em seu lugar, haja outra proposta mais significativa para esse ensino.

Uma alternativa favorável a ser utilizada nos primeiros anos do Ensino Fundamental é o trabalho em duplas, trios ou grupos com os alunos para que se promova a troca de informações entre eles, considerando a heterogeneidade em sala de aula. Essa diversidade pode contribuir para a construção do saber. Consideramos que práticas assim, podem proporcionar um ambiente motivador para os alunos, criando uma cultura de participação ativa, desenvolvendo a compreensão, o senso crítico, preparando-os para receberem textos cada vez mais complexos.

Acreditamos que as dificuldades que muitos jovens e adultos possuem hoje em compreender efetivamente textos que circulam no meio social devem-se à formação deficitária ocorrida na alfabetização.

O alcance dos objetivos de formar leitores competentes depende de uma efetiva organização do trabalho educativo,

principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes” (BRASIL, 1997, p. 42).

O fato é que não se trata de vencer somente um desafio para formar crianças leitoras e incentivá-las a ler com prazer, pois sabemos que não existe um único e bem sucedido método capaz de despertar, nos educandos, o gosto pela leitura. Consideramos relevante valorizar mais o processo de aprendizagem do que o resultado em si, tendo em mente que cada aluno tem o seu tempo particular de aprender e o educador precisa usar sua própria sensibilidade para perceber as diferenças entre os alunos.

Acreditamos que o ensino da leitura pode ser prazeroso. A literatura infantil apresenta-se como instrumento valioso, uma vez que, proporciona esse prazer, estimula o imaginário e a criatividade da criança. Além disso, é preciso refletir sobre dois outros fatores: tempo e espaço para essas leituras. Esses devem ser organizados com o intuito de promover esse momento de interação entre os alunos e os livros literários. Isso deve ocorrer somente de forma séria e planejada pelo docente considerando vários fatores como o perfil da turma, a

disponibilidade de livros na biblioteca da escola, os horários e ambientes adequados para tal contato etc.

O professor pode, por exemplo, sugerir a seus alunos que indiquem qual leitura será realizada na roda de histórias, o que possibilita perceber quais as preferências e as temáticas que despertem mais interesse, certamente será um bom começo para desencadear a conversa antes, durante e depois da leitura.

A conversa sobre os textos literários representa uma prática importante no processo de ensino e mediação das leituras, pois nessa conversa é possível trazer alguns questionamentos para compreender o que a história traz como ensinamento, valor ou moral. Após a leitura pelo professor, os alunos podem representar em desenho partes da história, fábula ou conto de fadas; preparar um cartaz de propaganda de um livro que tenha gostado; recitar poemas curtos, ou seja, desenvolver atividades que facilitem esse processo de aprendizagem de maneira que as crianças tomem gosto e prazer pela leitura.

Assim, podemos dizer que os livros literários apresentam para esse público um apelo muito grande ao uso livre da imaginação. Muito antes das palavras e do enredo, as crianças alfabetizadas ou não, conseguem fazer leituras diversas. O poder das imagens e cores em relação ao universo infantil constitui experiência única para cada criança. Sem mencionarmos os livros com figuras em três dimensões ou ainda com dispositivos sonoros. Enfim, a começar pela capa, depois pelas ilustrações, diagramação, formato e efeitos tipográficos, esses objetos fascinam e despertam a possibilidade lúdica do prazer em manuseá-los ao passo que outros livros ou objetos também utilizados para o ensino da leitura não apresentam tais características. Enfim, esses e outros aspectos facilitam o processo e contribuem para estimular o prazer pela leitura nas crianças.

Contudo, a forma como tal objeto é apresentado para as crianças também determina a aceitação ou não por esse público tão peculiar. Para isso, é necessário que o professor tenha uma formação mínima capaz de conduzir tal processo de descoberta. Cabe a esse profissional e ao adulto que acompanha a criança em tal atividade o desafio de planejar, realizar, observar, refletir e melhorar a experiência leitora de seus alunos. No próximo capítulo, analisaremos esse outro viés do ensino: a formação docente e alguns conhecimentos sobre a Literatura Infantil.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E A LITERATURA INFANTIL

São muitas as indagações que perpassam os discursos sobre a formação de professores, não é para menos, pois a cada ano que passa as licenciaturas têm sido os cursos menos concorridos nos processos seletivos para ingresso nas Universidades de nosso país. Desse modo, os poucos candidatos que ingressam nessa área são beneficiados pela atual situação.

Tal cenário confirma nossas hipóteses sobre a desvalorização da profissão de professor que consideramos ser reflexo de uma trajetória de profissionais que precisam trabalhar, dependendo da área de atuação, em dois ou mais turnos para que consigam garantir o teto salarial, o que não é de forma alguma, uma situação animadora. Tudo isso aponta para um esvaziamento, cada vez maior, dos cursos de licenciatura, pois há tanto aqueles que desistem no meio da graduação como aqueles que, depois de formados, optam por ocupações mais vantajosas financeiramente.

Isso traz questões importantes para que se possa pensar a formação inicial e continuada de professores, sobretudo aqueles que pretendem atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, há um dilema entre os processos de formação e a baixa demanda na carreira educacional.

Os alunos que ingressam nos cursos de Licenciaturas, geralmente apresentam dificuldades em acompanhar as leituras teóricas propostas ao longo do Curso, somado a isso, muitos necessitam trabalhar no contraturno, restando pouco ou quase nenhum tempo para se dedicarem aos estudos. Para os que pesquisam a formação docente no Brasil, isso não é novidade.

Silva (2006) enumera condições essenciais para a prática da leitura. Dentre essas, observando a realidade docente em nosso país, o autor aponta elementos importantes para a execução do trabalho dos professores: dinheiro, energia física e tempo devem ser considerados quando refletimos acerca da formação profissional desses sujeitos sociais. Segundo o autor, são

quatro as condições básicas para que um sujeito possa praticar a leitura na sua vida: entender o código, ter um aparato ocular em ordem, ter acesso a diferentes textos, ter tempo para ler e energia física para tal. Eu não estaria errado em afirmar que as três primeiras condições são relativamente bem atendidas por parte do professorado brasileiro – o problema se coloca nos

seguintes termos: dinheiro para garantir o acesso a materiais escritos, energia física para produzir leituras e, reflexão e conhecimento exigem tempo (p.12).

Com tal discussão sobre as condições mínimas para a formação de um eficiente professorado brasileiro, o autor destaca a importância das leituras e reflexões fazerem parte do processo de formação inicial ou continuada dos graduandos. Confrontando o ideal de formação e a realidade possível, percebe-se uma lacuna a ser preenchida nessa formação profissional e que pode estar comprometendo o desenvolvimento de habilidades significativas como a capacidade crítica para seleção de materiais de leitura e o consequente ensino fragmentado com que tais profissionais têm sido enviados para o mercado de trabalho.

Bamberguer (1988) ressalta que “Todo bom leitor é bom aprendiz – eis uma das conclusões fundamentais da pesquisa sobre leitura” (p. 13). Desse modo, o desenvolvimento do hábito de leitura, o tempo e as possibilidades de escolhas são fatores imprescindíveis na educação seja ela em qualquer nível de ensino. Por esse motivo tal desenvolvimento é considerado objetivo principal na formação leitora dos alunos.

Em se tratando da formação do professor que irá atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos o Pedagogo que também atua nos anos iniciais da educação de jovens e adultos. Segundo Cosson (2013) “o licenciado em Pedagogia é o professor que prepara e inicia a formação do leitor” (p. 13). Pensando nisso, e relacionando a formação do Pedagogo como formador de leitores nesse nível de ensino, com a questão do uso da Literatura Infantil como recurso para o ensino da leitura, fica evidente a necessidade de refletirmos sobre a formação que esse profissional recebe.

A formação profissional que se tem hoje nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, conforme destaca Cosson (2013), é voltada principalmente para o processo de alfabetização e teorias educacionais, reduzindo assim as cargas horárias das matérias mais específicas como a da Literatura Infantil ou mesmo deixando mais para o final da graduação.

Em algumas instituições de ensino superior não existe essa disciplina, e quando existe, a problemática é a de que ela

assume o paradigma tradicional do ensino de literatura brasileira, ou seja, está centrada na história da literatura infantil e nas características do texto literário, com o adendo da seleção de obras para leitura. Não oferece, portanto, uma reflexão sobre propostas metodológicas para o ensino de literatura na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na educação de jovens e adultos (p.17).

Não resta dúvida de que os prejuízos são grandes para a formação de crianças leitoras se tivermos professores que não desenvolveram, ao longo da graduação, conhecimentos e habilidades suficientes para utilizar recursos como a Literatura Infantil para o ensino da leitura.

São aspectos importantes no que diz respeito à formação docente, e pensar naquele aluno que sairá da graduação para trabalhar no ensino básico e não ter essa bagagem de conhecimento bem construída enquanto universitário, é o mesmo que pensar que a formação não o preparou para levar para a sala de aula uma metodologia significativa para o ensino de leitura.

Cunha (1995) relembra sobre negação da importância da Literatura Infantil em um livro publicado anteriormente com o título *Parâmetros curriculares e literatura*, nesse livro ele descreve o seguinte,

a posição de vários autores que conferem a esta literatura a mesma importância concedida à literatura erudita. Entretanto, em função da exclusão pela academia da literatura infanto-juvenil do campo da literatura considerada "verdadeira", o resultado da produção para crianças e jovens não consta, na maioria das vezes, dos currículos em cursos de formação de professores (p. 11).

O fato é que a Literatura Infantil no ensino superior não tem sido considerada matéria relevante dentro da área do conhecimento. Portanto, não nos parece surpresa alguma encontrar professores, nas redes básicas de ensino, que não reconhecem a Literatura Infantil. Pior ainda é o caso daqueles que não a compreendem como possibilidade eficaz de despertar seus alunos para o mundo da leitura, estimulando-os a lerem cada vez mais e consequentemente contribuir para a formação leitora. Tudo isso sem mencionar o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da imaginação e de outras habilidades fundamentais para a formação discente no âmbito das habilidades linguísticas.

Tais constatações nos chamam a atenção para o fato de que, sem a devida qualificação, esses profissionais não conseguem desempenhar corretamente suas atribuições por eles próprios encontrarem dificuldades em lidar com a formação leitora dos alunos. Podemos então, estabelecer uma relação direta ou indireta desse déficit de conhecimentos com a ausência de pesquisas e orientações ao longo de sua formação profissional.

Pensando em superar tais desafios e dificuldades Cosson (2013) levanta questões sobre o que seria necessário oferecer, em termos de formação para professor, seja na área de

Letras ou Pedagogia, para que esse professor proporcione durante as aulas experiências de leitura literária aos alunos. A princípio se espera que

um professor de literatura seja um leitor. Entendendo que esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem o hábito da leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias. Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. (COSSON, 2013, p. 21).

Desse modo, consideramos fundamental para a formação docente a construção de aspectos conceituais sobre a literatura em geral e a literatura infantil em particular, mas, sobretudo as diversas possibilidades metodológicas que podem ser exploradas.

O ensino nessa direção pode contribuir de maneira efetiva, promovendo melhor compreensão sobre a importância dessa experiência tanto para o graduando, quanto para a formação leitora de seus futuros alunos. Por sua vez, o professor saberá localizar o lugar da literatura na escola e fora dela, como também saberá por que e para que trabalha, em sala de aula, textos literários.

A princípio, questões discutidas neste capítulo podem parecer que nossa análise aponte para um uso utilitário da literatura infantil, isto é, um uso meramente instrumental. Porém, a proposta aqui não tem a intenção de limitar essa literatura à abordagem pedagógica, mas, ao contrário disso, conhecer e explorar a capacidade de diálogo e a riqueza de detalhes que as leituras literárias possuem, defendendo a perspectiva do professor leitor e sua necessária relação com o leitor iniciante, em uma linguagem mais didática possível.

Acreditamos que a leitura literária tem o poder de desenvolver a capacidade de perceber, para além do sentido imediato, ou seja, para além do sentido implícito nas histórias. De acordo com Faria (2005, p. 22)

O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitantemente com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação.

Assim, o professor que, ao longo de sua formação, construiu uma bagagem de experiência no campo da literatura, saberá conduzir e associar a leitura literária aos seus objetivos no ensino da leitura, ampliando as competências já trazidas pelas crianças antes mesmo da alfabetização. Por isso é que se deve levar em conta a importância das escolhas, tanto do livro, como o quê e como trabalhar esse objeto literário na sala de aula.

Afinal, o professor é aquele que proporciona aos alunos, o manuseio desse objeto, o livro, possibilitando decifrar seus mistérios, suas histórias que mexem com o imaginário, estimula a criança a querer descobrir e aprimorar sua linguagem, “desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo” (MARTINS, 2012, p.43). Entendemos assim que essas primeiras experiências são essenciais, até mesmo para se chegar à autonomia, ou seja, de ser capaz de escolher os próprios textos e obras que se quer ler. Conforme a autora

Surgem as primeiras escolhas: o livro com ilustrações coloridas agrada mais; se não contém imagens, atrai menos. E só o fato de folheá-lo, abrindo-o e fechando-o, provoca uma sensação de possibilidades de conhecê-lo; seja para dominá-lo, rasgando-o, num gesto onipotente, seja para admirá-lo, conservando-o a fim de voltar repetidamente a ele. Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas. (MARTINS, 2012, p. 43).

Oportunizar esse contato é fundamental para que a criança enriqueça o conhecimento das palavras como as conjunções, as preposições e os verbos. Além disso, ela aprende a dar sentido aos textos e buscar contextos a partir de suas vivências. Isso faz com que essa criança estabeleça relações entre a literatura infantil e a realidade em que vive.

Podemos dizer que tais possibilidades, embora não sejam muito frequentes nas escolas, principalmente nas públicas, já são vivenciadas em algumas instituições o que reforça a importância do ensino da literatura infantil ao longo da formação dos pedagogos para que esses sejam capazes de ações e pesquisas em prol de uma melhoria na formação leitora das crianças neste país.

Convém não esquecer que a escolha de um bom texto de literatura, estimula, motiva, ajuda bastante nas atividades contribuindo para o crescimento e amadurecimento das competências leitoras.

Costa (2007) aponta para algumas sugestões de atividades apresentadas por Gianni Rodari, Sueli Cagnetti e Wener Zotz, William Evans envolvendo atividades não verbais algumas com possíveis alterações. Tais práticas podem servir de motivação para a leitura posterior de obras literárias e algumas envolvem experiências verbais, decomposição de frases e palavras com enigmas. As atividades são:

A pedra no pântano: Lista de palavras que começam com *P*, mas não com *PE*; palavras que rimam; substituição por sinônimos, construção de acróstico;

Jogo do contador de histórias: Uma palavra apenas provoca a formação do texto pelo aluno. O professor diz, por exemplo, *alto, lago, avião, etc*;

Salada de contos: Os alunos têm a missão de produzir uma narrativa em que entrem partes de três ou quatro histórias diferentes;

Jornal falado;

Recorte e colagem;

Montagem com sucata; modelagem em argila;

Caixa surpresa: (pequenos objetos que, retirados da caixa, podem servir como personagens ou situações para a criação de histórias);

Quadrinhos, (desenhar *cartoons*, ordenar quadrinhos, colocar fala em balões, criar situações para diferentes balões);

Diário de leituras: escolher um arquivo ou um caderno de capa dura para registrar as ocorrências de leitura da turma (livros lidos, comentários, episódios pitorescos), mantendo o diário em lugar visível de modo que possa ser lido por todos os alunos;

Sopa de livros: Misturar numa caixa livros infantis de diferentes autores e épocas, levá-los para a sala, deixar os alunos manusearem à vontade e, então, escolher trechos para serem lidos, depois cada um escolhe um livro para ler em casa, após a leitura, discutir o livro em sala de aula;

Atividades com poemas: Criar encontros de leitura de poemas, promover trocas de poemas, pesquisar sobre a produção poética local;

Exposições de livros: Após a leitura de histórias e poemas, os alunos selecionam os que mais gostaram e compreenderam, pesquisam sobre os autores, apresentam aos visitantes o trabalho realizado e divulgam os autores (COSTA, 2007, p. 128)

O trabalho de Costa (2007) ilustra aqui a preocupação dos pesquisadores com a questão abordada. Essas sugestões estão muito longe de abrangerem a totalidade de possibilidades de trabalho com a literatura infantil em sala de aula. Tais sugestões chamam a atenção para a importância do uso diferenciado de técnicas de ensino para a abordagem e o ensino da leitura para crianças por intermédio de textos literários. Há vários fatores a serem ponderados antes de se escolher determinada metodologia de ensino. Dentre eles, temos três que nos parecem fundamentais: o estágio e a maturidade da criança, o caráter lúdico e prazeroso da atividade e a formação docente.

Observado de perto esse último fator, compreendemos que é fundamental que os currículos de formação de pedagogos sejam revisitados à luz das várias discussões que tratam do problema da formação leitora, da literatura infantil e da formação docente, uma vez que entre esses três elementos percebe-se claramente uma relação de interdependência quando se pensa do Ensino da leitura/escrita para as crianças brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses meses de pesquisas e estudos, pudemos perceber que a literatura sempre esteve muito presente no cotidiano das pessoas e, com a evolução dos tempos e da sociedade, houve também diversas mudanças no que diz respeito à forma ou ao estilo da literatura.

Com o objetivo de limitar o direcionamento de nossas pesquisas, buscamos focalizar nosso estudo especialmente na Literatura Infantil que, por sua vez, teve suas primeiras manifestações no Brasil durante o período colonial com fortes influências da cultura e da literatura portuguesas.

Escritores renomados na fase modernista na década de 1920 contribuíram significativamente nas produções literárias, os quais foram representados por Mário de Andrade, Olavo Bilac e Monteiro Lobato, entre outros com obras que foram de encontro com as idealizações românticas, rompendo assim com os paradigmas e influências européia, o que contribuiu de maneira significativa para a formação de uma literatura verdadeiramente nacional.

O estudo diacrônico desse trabalho, foi fundamental para que pudéssemos compreender as origens e as transformações que propiciaram o surgimento de uma literatura infantil em nosso país e, além disso, para que compreendêssemos melhor como tais textos surgiram e foram sendo transformados até chegarem às produções contemporâneas e sua utilização nas salas de aula.

O segundo capítulo trouxe reflexões sobre a importância do trabalho do professor, as definições de seus objetivos, os recursos utilizados para o ensino da leitura, incluindo nesse meio a Literatura Infantil. Sabemos que ensinar a ler e escrever passa pelo processo de alfabetização e que esse processo é muito mais complexo do que leigos comumente imaginam.

Vimos que a preocupação de muitos pesquisadores reside no fato de que esse ensino, de uma maneira geral, parece ainda estar centrado em métodos tradicionais como analítico e sintético. Além disso, discutiu-se o fato de que muitos professores ainda encontram sérias dificuldades em saber qual seria o melhor método ou o mais indicado para ser utilizado na sala de aula, evidenciando alguns entraves que impactam na qualidade do ensino e não contribuem para que os alunos construam uma sólida bagagem na aprendizagem da leitura.

Conforme pudemos perceber, é preciso que professores do ensino básico reconheçam a importância de se levar a Literatura Infantil para sala de aula. Tais textos não podem ser explorados apenas como objeto utilitário, da forma que tem ocorrido com a cartilha e com o livro didático. Por se tratarem de objetos de arte construída por meio das palavras, são capazes de encantar, instigar o aluno a ler, motivar e provocar sensações que despertem o imaginário não só da criança, mas também do adulto.

Por meio de estudos bibliográficos dos autores como, Martins (2012), Yunes e Pondé (1989), Lajolo (2000), Costa (2007), Frantz (2011) tivemos a oportunidade de analisar os diferentes aspectos da Literatura Infantil e as diversas possibilidades de uso no ambiente escolar. Refletiu-se sobre a Literatura Infantil enquanto obra literária, como modo de incentivo à leitura e à formação de novos leitores.

Percebemos que cabe ao papel do professor recomendar os caminhos que levarão os futuros leitores ao hábito de leitura, além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação, criatividade e o prazer pelo ato de ler.

Ressaltamos que o uso da literatura infantil no processo de aquisição da leitura, reafirma nossas hipóteses de que o educando, quando tem contato com a leitura de histórias, desde cedo e constantemente, desenvolve melhor a oralidade e principalmente o gosto pela leitura. No entanto, para que isso se torne uma realidade é preciso um trabalho pedagógico diversificado e criativo também por parte dos professores, mas acima de tudo, que esses professores sejam leitores e inspiradores para seus alunos.

Portanto, podemos dizer que esse trabalho proporcionou refletir sobre diversas formas de avaliar a leitura na escola, promovendo um olhar mais crítico e reflexivo sobre a utilização da Literatura Infantil e suas diferentes abordagens.

Um ponto crucial que faz muita diferença para o bom desempenho escolar é a participação dos pais nos vários aspectos que envolvem a formação escolar de seus filhos, pois esse envolvimento contribui para que os pequenos percebam que estudar pode ser algo prazeroso e indispensável para a vida. E quando falamos em formação de novos leitores, lembramos também de famílias que sempre, ou quase sempre, valorizam o hábito da leitura dentro de casa. Como se sabe ler deveria ser uma prática que se transmite de pai para filho e de geração para geração. Caso isso aconteça, o resultado final será muito positivo para todos: alunos, pais, professores e sociedade.

No terceiro capítulo, observamos que mesmo antes da instituição dos PCNs, já se discutia os problemas existentes e os índices de analfabetismo, dificuldades de aprendizagem

e os desafios que são enfrentados no ambiente escolar para levar os alunos aprenderem a ler e escrever. Implementado desde 1997, ou seja, há quase vinte anos e com objetivos, metas, estratégias e procedimentos metodológicos direcionados para o Ensino Fundamental e Médio, esse documento oferece subsídios para uma nova prática pedagógica.

Assim, podemos observar que os PCNs trazem orientações e propostas de facilitação e adequação para os diversos campos do conhecimento e isso inclui práticas de leitura e o uso da literatura, fazendo com que a aprendizagem se concretize de maneira que, os alunos possam desenvolver suas capacidades e habilidades continuamente. Como vimos anteriormente, o documento que norteia as práticas pedagógicas de forma criativa, defende também a linha construtivista, inspirado por Jean Piaget. O modelo construtivista de ensino busca instigar a curiosidade da criança, já que ela é levada a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas.

Essa interação e construção de conhecimentos se dão por meio das práticas de leitura também, porém como se trata de anos iniciais, são momentos que necessitam de certo direcionamento das atividades, e, portanto, é fundamental a mediação do professor.

Pensando nessa mediação, não podemos esquecer de que esse professor formador de leitores, precisa antes de tudo ser um leitor assíduo, que ele conheça a obra que está levando para a sala de aula, bem como o autor e quais os objetivos a serem alcançados com a leitura dessa obra.

Dessa forma, acreditamos ser imprescindível que esse professor, seja ele o Pedagogo ou aquele que é licenciado na área de Letras, receba a formação adequada também, pois o seu trabalho dependerá de seus conhecimentos adquiridos na sua graduação ou especialização.

Os meses de pesquisas e estudos sobre essa temática foram fascinantes e enriquecedores, pois permitiram refletir e desvendar vários aspectos sobre as muitas contribuições que o trabalho com a Literatura Infantil pode possibilitar aos educandos em sua formação leitora.

Finalmente, concluímos nossa discussão com uma única certeza: a de que as reflexões aqui apresentadas são temporárias e relevantes, pois instigam nossa percepção e esperamos que suscitem novos estudos e debates em relação a questões fundamentais sobre a leitura, a formação leitora, a literatura infantil e a formação docente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ARIÈS, Philipe. **A história social da criança e da família**. Tradução de Dora. Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Unesp, 2011 .

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1988.

BARRETO, Patrícia. Incentivo à leitura: O papel dos pais e das escolas. **Jornal Vestibulando**. Londrina, 05 abr 2016. Disponível em: <http://www.jornalvestibulando.com.br/artigos-cronicas/artigos/2016-04-05-17-21-24>. Acesso em 20 jul 2016.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva de infância na contemporaneidade. In: ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (Org.). **Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. Londrina: CDI, 2005. p. 7-18.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. 4ed. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brochetto (Orgs.). **Literatura e formação de professores**: desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2013.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibipex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório OCDE (Português)**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>. Acesso em 20 out. 2016.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.

LOPES, Patrícia. Atuação dos pais na educação. **Brasil Escola**. Rio de Janeiro, out 2009. Seção Sugestões Para Pais e Professores. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais-na-educacao.htm>> Acesso em: 27 jul. 2016.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SALEM, Nazira. **História da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, Sept. 1999. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004>. Acesso em 05 Nov. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (coleção Linguagens e sociedade)

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**; o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEACLE, 2006. p. 17-48.

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

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. (Orgs.). **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

VALE, André Dela. O campo e a cidade sob o olhar de Tales de Andrade. **Histórica**. São Paulo, v. 52, p. 01-10, 2012. Disponível em:
<<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao52/materia04/>>.
Acesso em 02 dez 2016.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras literárias**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

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

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.