

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS**

MARINA RUSKAIA FERREIRA BUCAR

**REFLEXOS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA FORMAÇÃO DOS
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

PALMAS

2017

MARINA RUSKAIA FERREIRA BUCAR

**REFLEXOS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA FORMAÇÃO DOS
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Tocantins – *Campus* Palmas, como exigência à obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^aMs.Erika de Souza Luz

PALMAS

2017

Bucar, Marina

Reflexos da Literatura Infanto-Juvenil na formação dos alunos do ensino fundamental: em estudo de caso / Marina Rускаia Ferreira Bucar. – Palmas, 2017
69 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Instituto Federal de Educação do Tocantins, Campus Palmas, 2017.

Orientador(a): Prof. Ms. Erika de Souza Luz

1. Leitura 2. Literatura Infantil I. Título

Aos leitores deste trabalho: que possam ler com os olhos de adultos que são, e das crianças que um dia foram, buscando sempre enxergar a magia e a fantasia nas leituras da vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por manter acesa a minha fé e fazer com que eu permanecesse nesse caminho.

Aos meus pais, Ruy Bucar e Libania Ferreira, por serem as pessoas mais humanas que conheço, os quais tomei e tomo como exemplo; por cercarem a minha infância de livros e boas histórias, e serem, portanto, os principais responsáveis pela minha escolha pelo Curso de Letras. A ela, minha mãe, pelas palavras de incentivo de todos os dias. A ele, meu pai, pelas longas conversas sobre as linguagens e a natureza humana.

Ao Ruy Arudá, por ser, além de irmão, um grande amigo e companheiro.

À vovó Eva Ferreira, por me arrancar os melhores sorrisos, me fazer as maiores cobranças e ser uma professora da vida e para a vida.

Ao colegiado maravilhoso do Curso de Letras, pelo incentivo e as riquíssimas experiências ao longo da graduação, em especial à professora, orientadora e amiga, Erika de Souza Luz, que se fez presente ainda na minha infância, incentivando-me desde cedo à produção escrita, oral e à leitura, e especialmente por ter confiado em mim, e se colocado à minha disposição para o desenvolvimento deste trabalho. Também agradeço pela empolgação e atenção prestadas a mim sempre que necessitei.

Aos funcionários e alunos do Colégio Objetivo, que contribuíram diretamente para o desenvolvimento dessa pesquisa, pela disposição e compromisso com o trabalho.

Aos colegas de licenciatura, que expandiram meus horizontes por meio dos debates e diálogos sobre a importância da futura profissão. Em especial o amigo Jônatas Athos, pelo companheirismo ao longo do curso e pelas longas reflexões a respeito da educação e da responsabilidade de “ser professor”: um futuro profissional que o mercado de trabalho merece ter.

Ao Kelwis Torres, por acreditar no meu potencial e me mostrar a cada dia que podemos alcançar tudo o que desejarmos, basta ter força de vontade e fé em si mesmo.

"A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição."

Cecília Meireles

RESUMO

O presente trabalho trata de um estudo de caso sobre os reflexos da Literatura Infantil na formação de alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Objetivo, em Palmas, Tocantins. Buscou-se refletir sobre a importância do trabalho com a Literatura Infanto-Juvenil no ensino de língua materna e da influência familiar na construção do hábito de leitura. Foi tomado como embasamento teórico os estudos de Abramovich (1997), Coelho (2000a, 2000b), Cavalcanti (2002) e Cademartori (2010) sobre a relevância das histórias voltadas para crianças no desenvolvimento infantil; e os conceitos de leitura de Leffa (1999), Kleiman (2002, 2011), Martins (2006) e Cosson (2014). A partir de uma análise qualitativa dos dados coletados, percebeu-se que a literatura Infanto-Juvenil se faz bastante presente nas práticas de leitura das crianças, e que tanto a escola quanto a família exercem grande influência nessas práticas enquanto agentes de formação de leitores. Contudo, é necessário o estabelecimento de atividades que mantenham o gosto pela leitura que já possuem, para que futuramente tornem-se leitores adultos críticos. Essa pesquisa abordou uma realidade específica, mas propõe reflexões em âmbito geral, se fazendo importante assim, para que professores em exercício reflitam sobre sua prática no que diz respeito ao ensino da literatura e para que os professores em formação tomem consciência da importância desse ensino.

Palavras-chave: Leitura, Literatura-Infantil, Ensino Fundamental

ABSTRACT

The present work deals with a case study of the reflexes of Children's Literature in the formation of students in the 6th year of elementary school of the Colégio Objetivo in Palmas, Tocantins. We tried to reflect on the importance of working with children's literature in teaching mother language and family influence in the construction of reading habits. The studies of Abramovich (1997), Coelho (2000a, 2000b), Cavalcanti (2002) and Cademartori (2010) on the relevance of stories aimed at children in child development were taken as theoretical basis. And concepts of reading by Leffa (1999), Kleiman (2002, 2011), Martins (2005) and Cosson (2014). From a qualitative analysis of the collected data, it was noticed that the literature on children and adolescents is very present in the reading practices of children, and that both the school and the family exert a great influence in these practices as agents of formation of readers. However, it is necessary to establish activities that maintain the taste for reading they already have, so that in the future they become critical adult readers. This research has addressed a specific reality, but proposes reflections in the general scope, making itself important in this way, so that in-service teachers reflect on their practice regarding the teaching of literature and for the teachers in formation to become aware of the importance of this teaching.

Keywords: Reading, Literature Children, Elementary School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Livros produzidos pelos alunos	43
Figura 2: Mostra cultural de lançamento dos livros produzidos.....	44
Figura 3: Evento de exposição e socialização das produções dos alunos	44
Figura 4: Influência dos contos de fadas nos livros produzidos	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. SOBRE O ATO DE LER.....	12
2.1 A concepção dialógica do processo de leitura	14
2.2 A importância do ato de ler	17
3. SOBRE A LITERATURA INFANTIL	20
3.1 Caráter pedagógico X Caráter Literário	22
3.2 Um pouco de história.....	24
3.3 A importância da Literatura Infanto-Juvenil	26
4. SOBRE A LEITURA DE LITERATURA.....	29
4.1 Literatura, criança e escola	30
5. SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL — UM ESTUDO DE CASO.....	35
5.1 Metodologia.....	35
5.2 Discussão e Análise dos dados.....	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
7. REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE	57
ANEXOS	59

1. INTRODUÇÃO

Que as histórias infantis produzem um encantamento em quem as ouve, é um fato inegável. Mas elas somente encantam? Quais são os impactos produzidos nos ouvintes dessas histórias, que podem ser contos, mitos, fábulas, além desse encantamento? O senso comum leva a crer que as histórias infantis servem somente para distrair, ou ocupar as crianças. Mas atualmente os estudos com foco na literatura infantil (que aumentam a cada dia) apontam que são diversas as contribuições das histórias infantis para quem as ouve ou lê.

Bruno Bettelheim (2015), psicólogo infantil e autor do livro *A psicanálise dos contos de fadas*, aponta que não há nada tão enriquecedor, seja para a criança, seja para o adulto, como o conto de fadas popular. Pois, por meio dele, pode-se aprender sobre os problemas íntimos dos seres humanos, além de soluções para esses. Afirma ainda que o conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte e, sendo assim, é compreensível à criança como outras formas de arte não conseguem ser.

Por outro lado, há pensadores e escritores que defendem que o valor e encantamento provocados pelas histórias infantis se devem às suas qualidades estético-literárias, que são vistas através da composição estilística das histórias, da lógica, do ritmo como os fatos são narrados; outros defendem ainda que esse encantamento é produzido pelo elo existente entre ouvinte e narrador, ou seja, os impactos positivos dizem respeito à recepção destas categorias de textos.

Assim, acreditando no valor de transformação da literatura e sua marcante influência na construção do pensamento e no discurso infantil, a presente pesquisa visa examinar, por meio de um estudo de caso, como é desenvolvido o trabalho com a literatura infanto-juvenil no 6º ano do ensino fundamental, do Colégio Objetivo, em Palmas, Tocantins, bem como os impactos deste ensino no processo formativo de leitores e suas contribuições no aprimoramento da competência discursiva dos alunos. Também se almeja apontar a relevância da literatura infantil no ensino da língua materna; e ainda verificar e constatar como os professores e alunos concebem o ensino da literatura Infanto-Juvenil; e também o papel e influência dos pais no processo de formação de leitores.

Pretende-se, dessa forma, valorizar a literatura infantil, acreditando que ela promove a inserção a um universo único, abrilhanta o imaginário infantil, promove a ampliação e domínio do discurso e permite que cada ser envolvido possa, através do universo literário, construir sua história e sua significação no seu mundo. E aliada ao valor artístico, tem a capacidade de levar à criança informação imediata e formação interior de tal forma que outros instrumentos (sejam eles artísticos ou pedagógicos) não conseguem fazer.

As análises e reflexões geradas a partir das observações realizadas foram fundamentadas no arcabouço teórico da Teoria da Literatura, especificamente da Literatura Infantil e nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada sobre perspectivas de leitura. Para tanto, concorda-se com os estudos de Abramovich (1997), Coelho (2000a, 2000b), Cavalcanti (2002) e Cademartori (2010) sobre literatura infantil e juvenil; e com os estudos de Leffa (1999), Kleiman (2002, 2011), Martins (2006) e Cosson (2014) sobre o processo de leitura.

O interesse nessa pesquisa surgiu após o período de observação do Estágio Supervisionado, da constatação de que os alunos, no ensino fundamental, traziam sempre consigo obras de literatura infanto-juvenil, histórias em quadrinhos; conversavam entre si sobre as histórias e faziam trocas de livros. E no ensino médio, em trabalhos desenvolvidos por meio do PIBID (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Capes), notou-se também a recepção positiva, por parte dos alunos, de adaptações juvenis de clássicos literários. Partindo disso, nasceram questionamentos sobre como era trabalhada a literatura infanto-juvenil em outros ambientes. E ainda sobre o papel da literatura infantil na sociedade tecnológica, visto que existem muitas discussões sobre a sobrevivência do livro físico.

O trabalho foi desenvolvido, então, no intuito de responder questionamentos como: de que forma a literatura infantil é desenvolvida na escola? Esse trabalho, quando desenvolvido, influencia no hábito da leitura de literatura? Auxilia que esses leitores/crianças mantenham o gosto pela leitura, ou ainda desenvolvam seus níveis de leitura? Qual a percepção dos alunos, dos professores, do sistema escolar sobre esse hábito?

Isso posto, destaca-se a relevância acadêmica e social da pesquisa. Em primeiro, há que se ressaltar que os estudos sobre literatura Infanto-Juvenil são bastante recentes, dado o próprio gênero estar aos olhos da ciência somente após a diferenciação entre a criança e o adulto (apesar de ainda ser considerado um gênero secundário aos olhos da crítica).

Sabendo que é possível questionar o fazer pedagógico no que diz respeito ao ensino de literatura, tendo em vista que atividades isoladas, em que o ensino de literatura recebeu tratamento diferenciado e impactou positivamente na formação dos estudantes já demonstraram sucesso na prática, pretende-se contribuir com prática literária dos professores que estão em sala de aula, e também para a reflexão (sobre a importância da literatura) daqueles que estão em processo de formação.

Ruth Rocha (apud CAVALCANTI, 2002) afirma que a escola é um espaço que não respeita as diferenças, avalia injustamente, impede a criatividade e “engarrafa” todos dentro de padrões preconceituosos, mutilando qualquer gesto espontâneo, original, criativo e inteligente. E vai além, afirmando que nesta escola de vidro, não são só os alunos que estão envidraçados, mas também os professores, que geralmente desenvolvem um trabalho engessado, sem o dinamismo que a língua pede.

Atrelado a esses fatores, pode-se perceber também a função social da pesquisa, que está diretamente ligada ao incentivo da leitura, tendo em vista que a formação de leitores é um dos focos atuais do ensino de língua materna.

2. SOBRE O ATO DE LER

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. Alberto Manguel

A conceituação de leitura esteve, durante muito tempo, relacionada somente ao ato de decodificar textos, atribuindo ao leitor somente a função mecânica de decifrar o código. Esta se trata, porém, de uma visão reducionista do processo de leitura, pois considera o mesmo como um ato mecânico de decodificação que engloba somente a palavra escrita.

Com o avanço dos estudos linguísticos, a noção de leitura foi ampliada, fazendo-se necessárias, no ato de ler, não só a capacidade de decifrar códigos, mas também a de compreender e dar sentido a eles, tarefa que se aplica a todos os tipos de textos e linguagens.

E com isso, passa-se a compreender que a construção do significado não é feita pela decodificação do texto num processo de extração, e sim através do leitor que, ao invés de retirar o significado do texto, atribui algum a ele (LEFFA, 1999).

Essa concepção entende então a leitura como um processo de compreensão e atribuição de sentidos, em que o leitor interage com textos, sejam eles escritos ou em quaisquer outras linguagens da expressão humana, fazendo também uma leitura de si e do mundo.

Cosson (2014) compreende que o processo de leitura engloba três etapas: a antecipação, que consiste nas operações realizadas pelo leitor antes de iniciar a leitura propriamente dita (objetivos de leitura, contato visual e sensorial...); a decifração, que consiste no momento em que se interage com o texto por meio da decodificação dos signos e símbolos; e a interpretação, que consiste no momento em que o leitor relaciona a palavra com o conhecimento que tem de mundo e o contexto do texto lido. Essas três etapas resultam na compreensão do texto.

Martins (2006), por sua vez, afirma que o ato de ler é um processo de compreensão abrangente que envolve aspectos sensoriais, emocionais, culturais, políticos. E que seu aprendizado inclui aprender a ler o mundo e a nós mesmos (MARTINS, 2006).

Ou ainda, como reitera Rangel (2005), que ler, tal como escrever, é um ato de comunicação marcado pela relação entre emissor e receptor e pela transmissão de intenções e conteúdos.

Ao considerar a leitura como um processo de atribuição de sentidos, considera-se também a função do leitor no ato de ler: o leitor possui papel ativo, pois a compreensão do texto vai depender da experiência individual e da vivência de cada um.

Sobre isso Martins (2006) afirma que:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o *dar sentido a um texto* implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor (MARTINS, 2006, p.33).

Também nessa mesma perspectiva, Freire (1989, p.13), ao falar sobre a importância do ato de ler, aponta que: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Isso significa dizer que, antes mesmo de aprender a decifrar os códigos, as pessoas já fazem leituras, e após o aprendizado da mesma, quando tomam para si o hábito de ler, têm a possibilidade de fazer novas leituras do mundo.

Compreende-se aqui, que o processo de leitura funciona exatamente dessa forma, sendo capaz de proporcionar ao leitor não só o conhecimento, mas ainda além: a autonomia, opiniões próprias e a chance de reescrever o mundo e suas leituras dele.

E esse seria, segundo Martins (2006):

O lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura (MARTINS, 2006, p.17).

2.1 A concepção dialógica do processo de leitura

Quando se pensa no processo de leitura, tendo como foco a interação entre texto, leitor(es) e autor, leva-se em conta a concepção interacional de leitura, chamada também de dialógica.

Bakhtin (2003) afirma que o homem é sempre participante de um diálogo, pois:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo... O homem participa por inteiro desse diálogo: com olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com todos os seus atos (BAKHTIN, 2003).

Levar em conta a vida e os atos humanos como dialógicos é, portanto, considerar que a linguagem também o é, visto que todos os atos do homem são permeados pela mesma, se dão na interação social. Dessa forma, a leitura também é uma ação dialógica, já que pressupõe a interação entre os sujeitos e o texto. Tal como afirma Martins (2006), que a leitura se dá por meio de um diálogo entre o leitor e o objeto lido.

Leffa (1999) nomeia essa abordagem de conciliadora ao dizer que essa perspectiva visa, além de conciliar o leitor com o texto, descrever a leitura como um processo de interação com ênfase na relação com o outro.

Assim também afirma Rangel (2005, p.21), concordando com o pensamento de Leffa (1999), quando diz que esse tipo de posicionamento pressupõe que: “o sentido é construído na relação do locutor com o interlocutor, através do texto, envolvido pelo contexto”.

Depreende-se, dessa forma, que na perspectiva interacional/dialógica, uma leitura efetiva não se resume à decodificação dos textos ou apreensão dos sentidos explícitos, a leitura efetiva é ativa, nela o leitor participa como co-autor, compreende as marcas do discurso do homem-sujeito que se faz presente em uma obra e leva em conta o seu contexto.

Do mesmo modo de pensar de Leffa (1999), aqui parte-se do pressuposto de que para haver uma interação é preciso que haja mais de um elemento, e que esses elementos reajam entre si. Dessa forma, constata-se que o processo de leitura dialógica envolve diversos elementos como, por exemplo, o leitor, elementos

textuais, elementos extratextuais (contexto situacional, contexto de produção), conhecimentos prévios do leitor, os objetivos de leitura, o autor, entre outros.

Kleiman (2002) considera assim, a leitura:

Uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 2002, p.10).

Justamente por isso o teórico literário Tzvetan Todorov (2012) aponta que a leitura é enriquecedora, pois como somos feitos daquilo que os outros seres humanos nos dão, a leitura amplia o nosso universo e torna infinita a nossa possibilidade de interação com o próximo.

Há dois pontos que devem ser levados em conta na leitura dialógica: os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos de leitura. Visto que esses influenciam diretamente nas produções de sentido que se fazem a respeito do texto.

Segundo Kleiman (2011), o leitor utiliza na leitura o conhecimento que adquiriu ao longo da vida, promove a interação entre diversos níveis de conhecimento que possui: linguístico, textual, de mundo, e constrói sentido. Dessa forma, pode-se afirmar que sem o engajamento desses conhecimentos prévios não haverá compreensão do texto.

Outro fator apontado comumente é que se lê um romance, diferentemente de como se lê uma receita ou uma bula de remédio. Isso porque os objetivos de leitura são diferentes para cada forma textual e pedem estratégias de leitura diferentes também.

Exatamente por isso Kleiman (2011) aponta que quanto maior for a exposição de um leitor a todo tipo de texto, maior será sua compreensão, porque o conhecimento de estruturas e tipos textuais determina as expectativas do leitor em relação ao texto, e estas expectativas têm um papel importante na compreensão.

Já os objetivos de leitura são postos pela autora como fundamentais, pois existem evidências de que a capacidade de processamento e de memória melhora quando é fornecido um objetivo para uma tarefa; existem também evidências que mostram que as pessoas lembram muito melhor os detalhes de um texto que têm a

ver com um objetivo específico, pois se compreende e recordam-se as informações que condizem com o propósito de leitura (KLEIMAN, 2011).

O resultado dessa leitura dialógica é um leitor reflexivo, questionador, que além de interagir com aquilo que lê, toma para si os discursos criados pela sua leitura. Tal como afirma Frantz (2011):

A leitura assume função crítica e social muito importante, dando ao homem direito à opção, a um posicionamento próprio diante da realidade. E, à medida que revela ao leitor esse mundo, desenvolvendo nele maior consciência individual e social, a leitura está agindo no sentido da humanização desse indivíduo, ampliando a sua capacidade de pensar, sentir e interagir nas relações sociais de seu tempo (FRANTZ, 2011, p.29).

Quando se fala em leitura de literatura infantil, pensar no processo de leitura sob uma ótica dialógica é pensar num leitor criança, um leitor em formação, que ao interagir com textos que possuem aspectos fantasiosos, mágicos, descobrem o mundo ao seu redor e tiram suas primeiras impressões sobre ele.

Dessa maneira, afirma Abramovich (1997) que os livros feitos para crianças pequenas são experiências de múltiplos olhares, pois se vê com os olhos do autor, que enxerga o mundo e as personagens à sua forma, e se vê com os olhos do leitor (em formação) que vai formando a sua percepção de mundo e observando a história também à sua própria forma.

A leitura da criança compreende a interação com a história, personagens, espaço onde se passa a história (texto e autor); com os livros físicos, que são adaptados de acordo com a faixa etária, podendo ser maiores ou menores, coloridos ou não, texturizados ou não; com as ilustrações, que também aparecerão conforme a variação de idade do leitor; e ainda com o narrador/ contador de histórias, que influencia muito na leitura que a criança fará e nas suas impressões sobre a leitura/história.

Levando em conta as interações que ocorrem na leitura feita pela criança, conclui-se que essa pode ser vista sob uma ótica dialógica. O que implica na importância dessa forma de leitura para os que estão em formação: proporcionar experiências ricas à criança de interação com o próximo e fornecer-lhe formação interior (conhecimento de si) e exterior (conhecimento de mundo).

2.2 A importância do ato de ler

Segundo Cavalcanti (2002, p.13), “ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. [...] Lendo, nos tornamos mais humanos e mais sensíveis”.

Isso porque a leitura é compreendida como um processo de interação capaz de fornecer ao leitor conhecimento de mundo, conhecimento do outro e de si mesmo. Isto é, a experiência da leitura é capaz de reunir os “estilhaços mundo/homem” espalhados nos mais diversos textos. Possibilita assim, ao leitor, uma visão crítica e a capacidade de transformar a sua realidade. Esse aspecto faz do hábito da leitura um ato de grande relevância para qualquer pessoa que viva em sociedade.

De acordo com Leffa (1999), é a interação que permite as mudanças, pois quando há a interação as pessoas mudam e com elas a sociedade em que estão inseridas. Assim, na leitura de um texto, o leitor provoca mudanças nele e a partir disso pode provocar mudanças no mundo.

Também acreditando que a leitura pode promover transformações, Rezende (apud FRANTZ, 2011) expõe que a leitura possui uma função reflexiva que desperta reações no leitor em relação ao que ele lê e ao que isso diz da sua própria realidade. E por isso o ato de ler deve ser a mediação entre o leitor e o mundo, para que a partir disso ele possa redimensionar valores e visualizar novos horizontes para si e para a sociedade.

Norteados, então, por esse posicionamento de que o ato de ler é transformador, libertador, emancipatório – visto que, por meio dele, o leitor torna-se um cidadão crítico, reflexivo, questionador perante a sua realidade e aplica suas reações à leitura na sua vivência – diversos teóricos apontam a importância da criação do hábito da leitura para o desenvolvimento da sociedade.

Por exemplo, o português Carlos Afonso na apresentação do livro *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*, de Joana Cavalcanti (2002) propõe que:

Ler tem de ser algo desejado, algo que faça tanta falta como o pão para a boca. Porque o progresso da sociedade faz-se quando um povo sabe ler e, mais do que isso, quando ele deseja ler (CAVALCANTI, 2002, p.8).

Pensando dessa forma, há de se destacar também o que reitera Frantz (2011, p.18): “Em uma sociedade letrada como esta em que vivemos a leitura é condição primeira, indispensável para o exercício pleno da cidadania.” E, além disso, numa sociedade interconectada, que permanece em constante comunicação via novas tecnologias, a leitura é um requisito fundamental para a inserção no meio social.

No que se refere à infância, o processo de leitura é ainda mais relevante, pois é nesse momento em que há o aprendizado, o desenvolvimento desta. E também é nesse momento que a criança tem a possibilidade não só do conhecimento do mundo e do outro, mas fundamentalmente do descobrimento, de algo não definido, que se faz presente por meio da linguagem.

Tal como afirma Frantz (2011), que ao ensinar crianças a ler, entra-se em sintonia com a descoberta do novo, com a renovação do espírito, pois desvela-se e inicia-se a desbravação de um mundo que até então era desconhecido para ela.

Assim, a criança que acaba de adentrar no universo da leitura: “é alguém que pode ampliar sua visão do outro, que pode adentrar no universo do simbólico e construir para si uma realidade mais carregada de sentido” (FRANTZ, 2011, p.31).

Sabendo então que a leitura é capaz de fornecer ao leitor formado o conhecimento de mundo, a possibilidade de mudança, a inserção na sociedade, a melhoria do discurso, da oralidade, da escrita; e ao leitor em formação as primeiras possibilidades de significação do mundo, a formação de leitores entra em discussão como uma das principais missões (e desafios) da escola.

Porque se a atividade de ler, conforme apresentada, é enriquecedora para o ser social, o seu estímulo e desenvolvimento devem ser realizados por todas as instituições formadoras da sociedade, como a escola e a família (CAVALCANTI, 2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998) apontam que é necessário que a escola se organize numa política de formação de leitores, que envolva toda a comunidade escolar, levando em conta que o ensino fundamental é basal na formação de leitores, pois é nesse período que os alunos passam da leitura de trechos textuais para a leitura de textos na íntegra; da leitura de textos simples para a leitura de

textos mais complexos; tomam gosto ou não pelo hábito de ler. Afirma-se também que a tarefa de ensinar a leitura e o gosto pela mesma é de responsabilidade de todos os professores e não somente dos de língua portuguesa (BRASIL, 1998).

Portanto, esse empenho é pertinente, porque a tarefa de formar leitores competentes, que saberão fazer uso das diferentes linguagens, é cada vez mais desafiadora, já que a escola é vista como espaço de imposição de saberes e de repetição conteudista.

Cavalcanti (2002) questiona que esse tema não tem encontrado espaço de debate na sociedade atual e demonstra preocupação sobre o quão desafiadora é essa tarefa, ao dizer que:

Não se discute a importância da leitura para o desenvolvimento e formação de pessoas sensíveis e informadas, capazes de um olhar consciente e transformador da realidade. A questão reside em como vamos formar leitores simbólicos numa realidade em que as pessoas não dispõem de tempo para a reflexão (CAVALCANTI, 2002, p. 76).

Kleiman (2002), por sua vez, aponta que o grande desafio na formação de leitores está, antes, na formação dos professores, visto que, muitas vezes professores que não têm o hábito da leitura são incumbidos de ensinar aos alunos a ler e, além disso, a gostar de ler. Isso pode gerar como consequência uma realidade de alunos que não adquirem o hábito da leitura, pois de acordo com a autora, para formar leitores é necessário, antes de tudo, a paixão pela leitura, já que o ato de ler está diretamente relacionado às sensações de desejo e prazer.

Com a consciência de que o ponto de partida para a criação do gosto e hábito da leitura é então, um professor-leitor, que tenha não só conhecimento do acervo literário que cabe aos seus alunos, mas também o amor pela leitura, afirma-se que a escola só se fará transformadora quando obtiver sucesso na tarefa de formar leitores. E além, quando os indivíduos forem incentivados para a constante curiosidade, pelo desejo da busca e da descoberta de novos mundos, o que faz toda a diferença: “quando o caminho é apresentado e provocado no período da infância” (CAVALCANTI, 2002, p.17).

3. SOBRE A LITERATURA INFANTIL

Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar.
Monteiro Lobato

A literatura Infanto-Juvenil/ Infantil, no que diz respeito ao caráter literário, foi vista pela crítica, desde suas origens, como gênero secundário, aquém do artístico. Isso em função do binômio literário-infantil, que sempre gerou questionamentos em torno de haver um tipo de literatura exclusiva para criança, e de haver uma literatura infantil.

Parte-se do pressuposto de que pelo fato de o gênero ser recente, é comum que haja enganos, tanto da parte de artistas que produzem as obras, como por parte dos teóricos que as analisam (no sentido de reduzir a própria literatura a algo pueril). No entanto, esses enganos não caracterizam a literatura infantil e, portanto, não podem invalidar sua existência e importância.

Nessa mesma linha de pensamento, Cunha(1985) afirma que: se as crianças gostam apenas de algumas histórias dos adultos, pode-se dizer que existem características específicas para o gosto infantil. E se os adultos também têm interesse por obras infantis, pode-se dizer que elas não se restringem somente à criança.

Isso posto, a autora comprova a existência da literatura infanto-juvenil ao dizer que:

A literatura infantil não só existe, como também é mais abrangente (apesar do adjetivo restritivo da expressão); na realidade, toda obra literária para crianças pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra) pelo adulto: ela é também para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, só serve a eles. É, portanto, menos abrangente (CUNHA, 1985, p.24).

Concordando com Cunha (1985), Frantz (2011) aponta que há uma oposição natural no binômio literário-infantil, visto que quanto maior o valor literário da obra, menor será a limitação de faixa etária para a leitura. Dessa forma, quando um livro escrito para crianças agrada ao adulto, significa que a essência de tal obra é literária, artística. Por conseguinte, pode-se afirmar que a literatura infantil/infanto-juvenil é restrita no nome, mas ampla em valor literário, artístico e público destinatário.

Compreende-se aqui a Literatura Infanto-Juvenil como um gênero que possui características específicas voltadas para atrair o gosto do seu receptor/leitor: a criança, ser em formação. Assim, se caracteriza pela forma que os textos se endereçam à criança ou ao jovem, considerando a adequação daqueles à faixa etária e às etapas do desenvolvimento destes.

Arroyo (2011) entende que a literatura infantil é também representação cultural, pois suas origens estão relacionadas às tradições, crenças e ao sentimento dos povos. Variando, então, de acordo com cada país. Constata-se, portanto, que tal literatura abarca tanto o conjunto de obras indicadas para crianças, como também uma carga histórica, social e cultural, que sempre influenciou e ainda influencia na produção voltada para esses leitores em formação.

Coelho (2000a) afirma que a literatura infantil é primeiramente literatura, isto é, arte, que faz representações do homem por meio de palavras, que une sonhos, imaginário com a realidade. E é tal caráter artístico que, segundo muitos teóricos, torna a literatura infanto-juvenil relevante.

No entanto, essa foi sempre reduzida no pensamento comum enquanto criação literária, visto que o termo “literatura infantil/ Infanto-Juvenil” remete geralmente à função de distração, entretenimento das crianças, por meio de livros coloridos, com temáticas pueris e linguagem infantilizada.

Frantz (2011, p.20) complementa Coelho (2000a) ao considerar que a literatura, além de artística, “é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil”.

Percebe-se, portanto, que a literatura infantil vai além da função básica de divertimento: a sua natureza, na essência, se assemelha a do adulto; mas o que a torna única é a sua semelhança com o leitor a quem se refere (criança/jovem), ambos se inserem no ambiente do ludismo, da fantasia, do jogo, da magia.

Vê-se que tal literatura é ao mesmo tempo pergunta, questionamentos e auxílio na busca de respostas (caráter formador); e emoção, possibilidade de experiências prazerosas (caráter artístico-literário). E por isso “a importância de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil é hoje praticamente um consenso” (CADEMARTORI, 2010, p.9).

Tendo em vista a atualidade tecnológica, em que as crianças, segundo Cademartori (2010), têm acesso à uma multiplicidade de informações, que vêm para elas mastigadas por meio da televisão, jogos eletrônicos, internet; a promoção da literatura infantil é um modo de oferecer ao seu público leitor um tipo de informação diferente das que ele consome, é um convite para que conheçam algo mais profundo e significativo que a realidade e o discurso captado pelas telas.

3.1 Caráter pedagógico X Caráter Literário

A Literatura Infantil e Juvenil é caracterizada entre dois aspectos: pedagógico e literário. É a junção dos dois que a faz um elemento riquíssimo para o desenvolvimento infantil. No entanto, é comum que apenas um dos aspectos seja privilegiado, gerando diversos equívocos e problemáticas na compreensão desta.

Segundo Cademartori (2010), a literatura infanto-juvenil é um gênero situado historicamente em dois sistemas: literário (em que ocupa lugar de primo pobre, pouco valorizada) e educacional (em que é supervalorizada em função do seu papel na formação de leitores).

Sabe-se que a literatura infanto-juvenil começou a ser propagada pela educação formal, que visava à utilização da mesma, unicamente, como instrumento de ensino da língua e veículo de transmissão de valores morais. Porém, “se a função da literatura parasse aí, seu papel seria meramente paradidático” (CADEMARTORI, 2010, p.9).

Pensando da mesma forma, Frantz (2011) afirma que tem se acometido sérios equívocos em relação à literatura infantil ao longo da sua expansão. A autora aponta que o maior deles é a preocupação exclusivamente pedagógica, que acaba reduzindo tal literatura a mero acessório da educação formal.

Porém, atualmente, além dessa, outras funções são atribuídas à literatura. Por exemplo, Coelho (2000a) atribui à literatura o papel de agente formador, que é permeado, por sua vez, pelo caráter literário:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação [...] É ao livro, à palavra escrita que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens (COELHO, 2000a, p.15).

Isso significa dizer que a leitura, de forma lúdica ou não, possibilita à criança e ao jovem o contato com o real, a formação da consciência de mundo.

Conforme Wornicov (apud FRANTZ, 2011), sendo a literatura infantil livre de compromissos éticos ou pedagógicos, sua única meta deve ser atingir a criança, com vistas a ampliar seu universo, estimular sua imaginação e possibilitar-lhe maior conhecimento do mundo e de si.

Soriano (apud COELHO, 2000a) explica que a literatura infantil não pode querer ensinar; isto é, esse não deve ser seu principal objetivo, mas por ser a infância uma fase de aprendizagem, toda mensagem que se destinar à criança nesse período possuirá caráter pedagógico, e, portanto, a literatura infantil, ainda que não intencionada, tem também vocação necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo.

Em concordância, Cademartori (2010) aponta que, mesmo sendo inegável o vínculo existente entre a literatura infantil e educação, é necessário ficar nítido que não cabe ao gênero a meta de subsidiar a educação formal. Pois a natureza literária já o coloca além desses aspectos.

A autora afirma ainda que: “A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim. Mas essa não é a principal função que a literatura cumpre junto ao seu leitor” (CADEMARTORI, 2010, p.9).

É enquanto viagem, aventura, fantasia, que a literatura se mostra importante para a criança, proporcionando padrões de leitura de mundo. Tal como afirma Cunha (1985), que mesmo sendo sempre o adulto a falar para a criança, seu discurso abrirá horizontes para ela, vai propor reflexões, e é nesse processo que estão inseridas as verdadeiras possibilidades educativas das obras literárias infantis.

Monteiro Lobato¹ afirmava que por mais que tentasse, não conseguia extirpar a literatura de seus textos infantis. Por isso conclui-se que não há como retirar o artístico e o literário das obras infantis, porque elas são antes de tudo literatura; e não há como retirar o pedagógico, dado que o público destinatário está em formação. Assim os dois aspectos devem conviver e ser valorizados, mas não

¹ Em A Barca de Gleyre (1944), Lobato reúne uma coletânea de cartas escritas por ele ao escritor mineiro Godofredo Rangel. O trecho mencionado foi retirado de uma carta contida no livro.

devem se tornar a principal finalidade da leitura. Isso porque a literatura possui sim uma função formadora, no sentido de proporcionar aos sujeitos experiência e conhecimento do mundo, independente do público leitor. Entretanto, tal função não deve ser confundida com o foco pedagógico de reduzi-la à função de ensinar a língua, nem com o foco artístico de reduzi-la à função de entretenimento.

3.2 Um pouco de história...

Sabe-se por meio dos estudos históricos que a literatura infantil é recente, já que durante muito tempo a criança foi vista como “adulto em miniatura” e, portanto, tinha acesso somente à literatura que era direcionada aos adultos (principalmente por meio da oralidade). Assim afirma Cunha (1985):

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos, e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta (CUNHA, 1985, p.19).

Quando se passou a destacar as diferenças entre criança e adulto, e a levar em conta os estágios de desenvolvimento da infância para a adolescência, começaram a surgir produções direcionadas às crianças com um novo objetivo. Sendo esse, de acordo com Coelho (2000a): o de atrair a atenção do pequeno leitor, para que, por meio da literatura, ele pudesse participar das diversas experiências que a vida proporciona (COELHO, 2000a). Além de surgir, também, estudos voltados para o reconhecimento da importância dessa literatura no desenvolvimento infantil em suas diferentes fases.

No entanto, as origens dessa literatura remontam à literatura oral, às narrativas surgidas no fim do século XVII e início do século XVIII inseridas no folclore popular, que retratavam as tradições, a cultura e os hábitos dos povos da época. Essas narrativas folclóricas foram recolhidas e mais tarde adaptadas para crianças por: Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho), Irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel) e Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador). Tais autores, pesquisadores, e estudiosos da linguagem, são considerados pais da Literatura Infantil. Graças às narrativas transcritas e criadas por eles, os contos de fadas são conhecidos mundialmente e podem fazer parte do imaginário infantil e, por que não, do imaginário adulto também.

A literatura infantil chegou ao Brasil por meio de adaptações de obras portuguesas, com finalidade exclusivamente pedagógica. Mas é com a obra de Monteiro Lobato que a literatura infantil tem seu verdadeiro início no país. Com o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, Lobato torna-se o ícone da literatura infantil brasileira, abrindo espaço para que outros escritores começassem a escrever textos endereçados às crianças.

Após o seu momento inaugural, com as publicações de Lobato, por volta dos anos 1920, a literatura voltada para crianças sofreu uma fase de “hibernação”, em que os inventismos e o ludismo pouco foram utilizados pelos sucessores do autor, que se fixaram na reprodução de valores conservadores (COELHO, 2000b).

Somente na década de 70 que esses textos voltados para crianças saem do marasmo criador, com o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil. Momento em que os estudos psicológicos, sociológicos, antropológicos e psicanalistas estão voltados para a criança, e passa-se a discutir os valores desse gênero, em especial os contos de fadas.

Nesse período, o livro infantil passa a ser visto como um objeto novo, capaz de abarcar o prazer e o conhecimento. Nele, são substituídos valores tradicionais por novos valores que condizem com a formação da sociedade e que são disseminados nas obras infantis publicadas a partir daí: a criança passa a ser vista como um ser em formação, que tem direito à palavra, ao invés de um adulto em miniatura; há espaço para o espírito solidário, em que um único herói é substituído por um grupo; rompimento com a moral maniqueísta de que cada pessoa representa ou o bem ou o mal, entre outros valores.

De acordo com Coelho (2000b), essa literatura em transformação,

Obedece às novas palavras de ordem: *criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica*. Palavras que emanam de uma nova concepção de mundo: o homem entendido como “ser histórico e criador de cultura” (sendo a infância seu estágio fundamental); a palavra descoberta com “poder nomeador” do Real (com a consequente exigência de experimentalismo formal); o saber ou o conhecimento entendidos como “prática de liberdade” (Paulo Freire) e, consequentemente a valorização do espírito questionador, lúdico, irreverente e, sobretudo, bem humorado (que desafia as certezas e os paradigmas de comportamento, defendidos pela Tradição) (COELHO, 2000b, p.130).

Influenciados por esses pensamentos de transformação, surgem novos autores que também são considerados de renome como: Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Eva Furnari e Sylvia Orthof. Estes passam a escrever textos infantis abarcando os diversos gêneros do discurso e abrindo espaço para que as crianças possam interagir com tais textos, realizando uma leitura de contato do pequeno leitor com o texto, uma leitura que provoca a interação e o conhecimento e amadurecimento da criança, uma leitura, portanto, dialógica.

3.3 A importância da Literatura Infanto-Juvenil

A literatura infantil e juvenil significa para a criança e para o jovem o mesmo que o conhecimento para o homem primitivo: fonte de poder mágico. Isto é, representa a oportunidade de conhecer e interpretar o contexto a sua volta. Quando a literatura é vista por esse aspecto, ela revela seu verdadeiro valor, o de ser espaço de prazer e simultaneamente espaço de conhecimento (COELHO, 2000b).

Bettelheim (2015) discute que uma das tarefas mais desafiadoras na criação de crianças na atualidade é proporcioná-las a criação de significado na vida, visto que é necessário viver muitas experiências de crescimento para encontrar significações. Para tanto, o autor aponta que é fundamental a relação com o outro e o contato com a herança cultural para esse encontro, e enxerga na literatura infantil instrumento que melhor canaliza esse tipo de informação. Percebe-se assim um ponto que torna essa literatura um gênero de extrema importância para o desenvolvimento infantil: o conhecimento do simbólico.

Ao considerar a criança como ser em formação, leva-se em consideração que esta precisa inserir-se no simbólico, isto é, começar a compreender o mundo e as relações presentes nele, visto que ela não traz consigo conceitos formados sobre a dor, o amor, o medo, a morte, a tristeza, a alegria, dentre outros aspectos subjetivos da vida. E a literatura infantil, com seu caráter lúdico-mágico, independente de como chega à criança, seja de forma oral, escrita, ou por imagens, torna visível, palpável aos pequenos esses conceitos.

Abramovich (1997) discute sobre os efeitos positivos que a introdução ao mundo literário infantil, por meio da literatura oral, pode trazer aos ouvintes, afirmando que ouvir/ler histórias é:

Suscitar o imaginário é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos — dum jeito ou de outro — através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens da história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Sabe-se que a criança tem predisposição para aprender brincando, e por isso que o texto dirigido para a criança pode exercer a função de conhecimento melhor do que qualquer outro texto, visto que nele a diversão é uma característica marcante (FRANTZ, 2011).

Além dessa formação subjetiva que a literatura infantil pode trazer ao seu leitor, considera-se ainda a sua influência na oralidade, na escrita, na formação do discurso da criança, na formação das concepções ideológicas.

Levando em conta que na sociedade tecnológica as pessoas são levadas pelo consumo e pela mídia, ao hábito de somente absorver tudo pronto, torna-se fundamental valorizar textos voltados para crianças que proponham como objetivo ampliar a criticidade, e a capacidade das mesmas de questionar o mundo.

Nesse sentido, concorda-se com Cademartori (2010) no sentido de que as obras infantis que consideram seu público são aquelas que permitem ao leitor a possibilidade ampla de sentidos a serem atribuídos; aquelas que estimulam o leitor a viver uma aventura com a linguagem indo além das intenções do autor. Ainda porque, desenvolver a criticidade dos leitores, e a liberdade de leitura, possibilita que a criança/jovem torne-se consciente para questionar a manipulação das mídias e da sociedade.

Há, porém, uma crítica incidente sobre os fenômenos de recepção infanto-juvenis, que abrangem essas características citadas por Cademartori (2010) sob a justificativa de que tais obras são menores no que diz respeito à qualidade literária.

Mas por reconhecer o quão importantes as leituras de tais livros podem ser para as crianças e jovens, é que concorda-se com Todorov (2012) sobre a necessidade de:

Encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2012, p.82).

Assim, é importante incentivar a leitura de obras infanto-juvenis, visto que, se o homem é constituído à medida que acrescenta conceituações à sua formação, a infância é o momento fundamental para essa constituição. E, sendo assim, a literatura infantil pode funcionar como instrumento não só de formação conceitual, mas de neutralização da manipulação do sujeito pela sociedade (CADEMARTORI, 2010).

As propostas de educação atuais centram-se no desígnio de formar leitores (tendo em vista as diversas contribuições que o hábito de leitura traz para qualquer ser social), e é nesse intuito que a literatura infantil revela a sua maior atribuição e importância: ser “o caminho natural, a chave mágica que abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura” (FRANTZ, 2011, p.16).

A literatura tem a capacidade de expor para a criança o quanto o ato de leitura pode ser gratificante, significativo, mágico, prazeroso, independente da idade, gênero textual, temática; e o quanto a leitura descompromissada também pode, além de entreter, ensinar, construir, reforçar o processo cognitivo e discursivo.

Conclui-se que, pensar na formação de leitores, é pensar não só na formação das crianças, mas também nos futuros adultos, pois não se formam leitores transitórios, formam-se leitores para a vida. Pensar na importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças é também pensar nos adultos, pois conforme Cavalcanti (2002), a formação de adultos reflexivos está relacionada à forma que se apresenta o mundo para eles enquanto crianças; e o incentivo à leitura de literatura infantil, nesse sentido, vai muito além de instrumentalizá-las para o uso do código linguístico, vai muito além de diverti-las, trata de questões sobre o existir, sobre o relacionar-se.

4. SOBRE A LEITURA DE LITERATURA

A leitura — principalmente a leitura do texto literário — pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens.

Ezequiel Theodoro da Silva

A literatura é uma metáfora da vida humana, é representação artística do real materializada em palavras. Porém, ao mesmo tempo em que é representação deste, a literatura é também interrogação do real, assumindo uma função crítica muito importante (FRANTZ, 2011). A leitura literária fornece então, ao leitor, tanto a experientiação com o outro por meio da reflexão, quanto o conhecimento da palavra e visão crítica da sua realidade.

Segundo Cosson (2014), o homem é formado pela soma de diversos corpos: o corpo sentimento, o corpo imaginário, o corpo linguagem. E é essa multiplicidade de corpos que constituem a humanidade nele. Para o autor, a literatura consegue reunir nela mesma o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita; isso porque ela não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. Dessa forma, a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste na exploração das potencialidades da linguagem, da palavra, da escrita (COSSON, 2014).

Além desse poder de explorar ao máximo a linguagem, a leitura literária possibilita ao leitor conhecer a experiência do outro (quem narra) e vivenciar essa experiência (trazendo a realidade expressa na leitura para o seu contexto de vida), de forma mais específica que qualquer outra leitura, pois possui uma natureza subjetiva, metafórica e artística.

Ao encontrar, na leitura do texto literário, reflexos de si e da comunidade a qual pertence, o leitor é incentivado pela literatura a desejar expressar o mundo à sua forma (COSSON, 2014). E é nesse incentivo que se promove também o desenvolvimento das competências linguísticas, pois ao conhecer o outro e a si por meio da palavra escrita, o sujeito leitor cria a capacidade de se expressar por meio dela das diversas formas existentes.

Frantz (2011) aponta que é relevante para todos a convivência com os mais variados tipos de texto, mas no caso do leitor criança/jovem é a leitura do texto literário que deve predominar, pois esse tipo de texto possui maiores afinidades

com o leitor infantil, envolve-o por inteiro, apelando para as suas emoções, a sua fantasia, o seu intelecto.

Percebe-se, portanto, que a leitura literária pode ser enriquecedora em diversos aspectos, mas para que essa função (formadora) se concretize é necessário pensar tal leitura sob a ótica do letramento literário. Compreender a leitura sob essa perspectiva é em primeiro lugar reconhecer que o fenômeno literário é uma prática social que está inserida num contexto amplo (escritores, leitores, editoras, veículos de comunicação e publicidade...); em segundo, reconhecer que o processo de letramento feito por meio dos textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, visto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma; em terceiro, reconhecer que esse processo precisa ocorrer na escola entremeado ao ensino de literatura, que deve ser valorizado em todas as situações.

Dessa forma, considera-se a importância de haver um ensino de literatura/leitura, pois, para que ocorra o letramento literário, a leitura não pode se encerrar ao final do livro. Mesmo que o livro seja escolhido pelo leitor e a leitura seja feita com a finalidade de divertimento, as leituras precisam ser aproveitadas, de forma que sejam feitos questionamentos em torno delas, observação da estilística, do contexto (de produção e de leitura). Os professores devem realizar com seus alunos uma pré-leitura do texto, estimulando assim sua leitura, instigando a curiosidade dos alunos para que eles possam realizar uma leitura efetiva, que contribua para diverti-los, para seu aprendizado, para deixá-los curiosos, críticos.

Tomando como reflexão os pontos apontados anteriormente sobre as contribuições do hábito da leitura literária e sobre a função do letramento literário no intuito da formação de leitores, acredita-se que é em razão de possuir a função maior “[...] de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014, p.17).

4.1 Literatura, criança e escola

Sabe-se que a experiência literária, como apontada anteriormente, é riquíssima para quem a vivencia, posto que permite ao leitor conhecer o outro e

interagir com tal; permite dizer aquilo que ele não sabe expressar; fala de maneira mais precisa o que se quer dizer ao mundo, assim como o que se quer dizer a si mesmo (COSSON, 2014).

Além disso, conforme aponta Cunha (1985), o exercício da leitura literária é uma forma ativa de lazer que exige grau maior de consciência e participação efetiva do leitor, diferente das formas passivas de lazer que resultam geralmente em comodismo e alienação.

Reconhecendo ainda que, segundo Cosson (2014), a leitura literária tem a função de ajudar o leitor a ler melhor, não em função somente de possibilitar a criação do hábito da leitura, ou momentos prazerosos, mas sim em função de fornecer, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014), torna-se, então, essencial a presença da literatura na escola para que o letramento literário se efetive de fato.

Levando em consideração que a palavra, que o texto escrito tem um valor fundamental na sociedade atual e perpassa a maioria dos meios de comunicação, a leitura é inevitável. Dessa forma, considera-se que os brasileiros, desde a infância, crescem rodeados por textos escritos, seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar e, portanto, realizam leituras em todos os espaços sociais. Porém, é exatamente pela importância dada à leitura na sociedade atual que se discute muito sobre a existência de uma crise de leitura, dado o fato de se considerar comumente que os brasileiros, principalmente os jovens, leem pouco.

Tal crise é observada em grandes proporções sobre um tipo de leitura: a leitura literária. Segundo Oliveira (2010), a falta de leitura se dá sobre o livro literário, que é lido geralmente apenas na academia, por professores e estudantes universitários e por uma minoria de pessoas que adquiriram ao longo da vida o gosto de ler literatura (OLIVEIRA, 2010).

Essa realidade se dá por uma diversidade de fatores, porém, o que é apontado como principal, é o tratamento dado à literatura e à leitura literária pela escola, que privilegia o trabalho com trechos e análises ao invés do texto literário na sua totalidade e leituras obrigatórias ao invés da liberdade de leitura. O agravante

está no fato de que o espaço que deveria criar/instigar o prazer pela leitura e pela literatura, é frequentemente apontado como o espaço de opressão, onde o texto literário, ao invés de ser considerado o centro, o núcleo, é considerado como apêndice, é apresentado ao leitor em formação (na escola) de forma que este não se sente atraído pelo ato de ler. Assim, a leitura na escola, muitas vezes, é considerada pelos alunos como castigo, punição, trabalho mecanizado de extrações de informações.

Cavalcanti (2002) salienta que o grande problema a ser enfrentado pela escola é o resgate à dimensão lúdica e prazerosa da literatura, sendo que os professores são condicionados a impor, julgar e avaliar a capacidade de leitura de crianças; e a maioria das vezes esses mesmos, que impõem a leitura às crianças o fazem, justamente por não gostar de ler e acreditar que ensinar a ler é escolher, impor, determinar o texto que todos deverão ler para depois, enfim, avaliar.

E ainda, há de se levar em conta, no que se refere a crianças e jovens, que esses são atraídos (em leituras extraclasse) por obras da literatura infanto-juvenil que são consideradas fenômenos de recepção; e por adaptações cinematográficas de clássicos literários. Segundo Rouxel (2013), essas obras continuam vivas porque suas leituras causam transformações nos jovens e é essa reação sensível que faz com que o aluno se aproprie delas (ROUXEL, 2013).

Isso comprova que se o aluno tem interesse por obras juvenis, e por adaptações de livros clássicos, não é o gosto pela leitura que falta a eles. É na maioria das vezes a falta de incentivo, ou uma experiência inicial negativa com a literatura que impede que o aluno torne-se um leitor ativo quando adulto.

Assim, o perigo do abandono da leitura literária está, segundo Todorov (2012), em o estudante não estar em contato com a literatura por meio da leitura de obras literárias em si, e sim por meio de análises críticas, teoria e história da literatura.

Ou ainda, de acordo com Cunha (1985, p.41), o perigo está no “[...] engano de perspectiva ao lidar com a obra literária.” Engano que, levado pelo conhecimento dos benefícios que a literatura proporciona à criança, institui leituras

obrigatórias aos alunos, assim como lhe é imposto o dever de ir à escola. Isso acaba afastando as crianças e jovens do gosto pela leitura.

Cavalcanti (2002) afirma que outro problema percebido no ensino de literatura é que:

Os textos são apresentados de forma incoerente, são mesmo mutilados uma vez que se pinça fragmentos das obras de grandes autores e, posteriormente, os leitores devem responder às questões de interpretação e gramática. Ora, isso é uma violência contra a arte, contra o autor e contra a formação de leitores. (CAVALCANTI, 2002, p.78).

O que se costuma ver nas escolas de ensino fundamental, ainda mais que no ensino médio (em que se predomina a periodização da literatura), é a redução da literatura, de forma que os textos literários são pouco usados em sala. Tal como afirma Cosson (2014), que a literatura tem um sentido tão amplo, no ensino fundamental, que agrega todos os tipos de texto que sejam semelhantes à ficção ou a poesia, mas reduzida no sentido de que os textos devem ser curtos e divertidos e, por isso, os textos utilizados em sala de aula são geralmente crônicas ou textos jornalísticos. Dessa forma, a leitura do texto literário fica restrita às atividades extraclasse.

Dalvi (2013) aponta que esse ensino deveria acontecer de outra forma, pois nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) os estudantes deviam ser inseridos nas altas literaturas, iniciando o contato com poemas mais sofisticados, envolvendo a tradição oral e visual; e com textos em prosa mais complexos como contos, novelas e romances juvenis.

Sabendo dessa realidade, os teóricos da literatura apontam a necessidade de inverter o processo de escolarizar/“pedagogizar” a literatura para “literaturizar” a escola. Assim, é fundamental que leitura efetiva dos textos literários seja o centro das práticas escolares, ao invés das informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. (COSSON, 2014).

Os PCN do Ensino Fundamental II (1998) asseguram que a tarefa da escola, nos anos finais, no que se refere ao texto literário, é explorar a funcionalidade dos elementos que constituem as obras e as relações com o contexto de criação, partindo das obras apreciadas pelos alunos para textos mais complexos,

estabelecendo conexões entre esses, visando à apreensão de outras formas culturais.

Assim, ainda segundo os PCN (1998), as atividades voltadas para o aproveitamento da leitura, que sejam capazes de atingir como resultado o letramento literário, devem considerar a diversidade dos gêneros, considerando ao mesmo tempo a diversidade de recepção que supõem. Dessa forma, as atividades voltadas para a leitura literária devem se diferenciar de acordo com os textos, visto que a produção de esquemas e resumos pode ajudar na compreensão, por exemplo, quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar o mesmo procedimento a um texto literário é desastroso, pois apaga o essencial: o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor.

Não há como negar que existem escolas que se empenham na atividade de promover a leitura, que ousam fazer diferente e promovem esta em espaços criados para o livro e para a contação de histórias (CAVALCANTI, 2002). Mas ainda que essa prática seja interessante, é preciso que os professores, formadores de leitores, reconheçam que a leitura do literário é importante, e qual o motivo da sua importância. É essencial que aprender e gostar de ler tenha um sentido na vida de cada um.

Reforça-se o que vem sendo dito nesse tópico que o caminho que tem sido adotado no ensino de literatura, que dá as costas à literatura com objetivo de alcançar a realização pessoal de cada um, dificilmente contribuirá para o surgimento do amor pela literatura, por parte dos jovens (TODOROV, 2012).

Por fim, considera-se que algo deve ser feito para mudar a realidade escolar no que tange à literatura, pois se sabe que “As crianças gostam de ouvir e ler histórias, o que lhes falta é o estabelecimento de uma relação prazerosa com o texto literário” (CAVALCANTI, 2002, p.80).

5. SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL — UM ESTUDO DE CASO

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como discutir e analisar os dados coletados, dialogando com os teóricos utilizados no referencial.

Para fazer referência aos participantes da pesquisa, serão utilizados nomes fictícios pertencentes a personagens da Literatura Infantil, de acordo com uma perspectiva da ética na pesquisa, de modo a preservar a identidade dos contribuintes voluntários.

5.1 Metodologia

A presente monografia trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, visto que objetiva descrever de que forma é realizado o trabalho com a literatura infanto-juvenil no Centro Educacional Objetivo, localizado em Palmas, Tocantins; e compreender os reflexos de tal trabalho na construção do hábito de leitura e na construção linguística e discursiva das crianças.

Segundo Gil (1988) e Bertucci (2009), a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever ou analisar características, comportamentos organizacionais de uma população ou fenômeno observado. Assim, categoriza-se a pesquisa como descritiva, pois foi desenvolvida a observação de fatos humanos e sociais por meio da descrição da prática escolar com foco no ensino da literatura infantil.

Para tanto, a técnica investigativa selecionada foi o método estudo de caso, tendo em vista que, de acordo com Gil (1988), o estudo de caso é um aprofundamento de um ou de poucos objetos de forma que seja possível obter um amplo e detalhado conhecimento do mesmo ou dos mesmos.

Já para Roth e Hendge's (2010), o método estudo de caso possibilita o estudo intensivo de um indivíduo ou grupo visando construir generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo.

Dessa forma, foi realizada a observação da prática de ensino de literatura infantil em uma turma de 6º ano do Colégio Objetivo, nas aulas de Língua Portuguesa. A turma era formada por dezesseis alunos e as aulas de Língua

Portuguesa são ministradas por uma professora somente. Assim, o contato com o pequeno grupo de alunos e com a professora regente possibilitou uma leitura aprofundada da realidade em evidência.

O Colégio Objetivo faz parte de uma rede nacional e particular de ensino que foi fundada em 1965. Está em Palmas desde 1996 e essa unidade oferta as modalidades de ensino fundamental II e ensino médio do ensino básico, além de cursos de ensino superior. A rede Objetivo utiliza método e materiais didáticos próprios. O material didático é composto por apostilados bimestrais, que são produzidos por especialistas em cada área e divididos por especificidade. As apostilas específicas de Língua portuguesa são compostas por atividades de: produção textual, interpretação de textos, gramática e atividades diárias para casa, que envolvem todos os conteúdos trabalhados. E no que diz respeito à literatura, inclui obras literárias diversas, divididas também em bimestres (uma obra para cada bimestre), sendo que são acompanhadas por encartes que contêm questões referentes às obras. As obras presentes no material do 6º ano são: As mil e uma noites (Adaptação de Paulo Sérgio Vasconcelos); Mitos Gregos, também selecionados e adaptados por Paulo Sérgio Vasconcelos; Sonho de uma noite de verão de Willian Shakespeare, adaptada por Isabel de Lorenzo; e Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, também adaptada por Isabel de Lorenzo.

A escola possui estrutura ampla e bem localizada. Apresenta salas climatizadas, contendo quadro de giz, quadro de pincel, data show, acesso à internet (para professores); quadra de esportes ampla; salas de vídeo e multimídia com lousa digital; laboratórios de informática; biblioteca; laboratório de artes; auditório; espaço de convivência. Apresenta um grande suporte tecnológico para que os professores possam melhor desenvolver suas aulas.

Como foi feita uma observação do cotidiano escolar, buscando uma interpretação ampla de tal realidade, a pesquisa qualitativa foi a modalidade escolhida para o desenvolvimento do trabalho, considerando que, segundo Bortoni (2008):

[...] na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como atores sociais

envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

E ainda, conforme Bezzon (2011, p.23): “Se tivermos a oportunidade de apenas fazer uma análise interpretativa dos resultados, a pesquisa será descritiva qualitativa”.

Portanto, desenvolveu-se de forma interpretativa a análise dos dados coletados em sala de aula, levando em conta que, ainda segundo Bortoni (2008), o objetivo da realização de uma pesquisa qualitativa em sala de aula é “abrir a caixa preta”, ou seja, trazer à tona processos do cotidiano escolar que se mantêm escondidos dos atores participantes deles em função de serem rotineiros.

Tendo em vista que a observação é fundamental na pesquisa qualitativa, para o levantamento dos dados, foram realizadas observações estruturadas de aulas de língua portuguesa que tinham como foco o incentivo à leitura e à escrita, por meio do projeto literário de produção de livro de contos, que é realizado anualmente pela escola. Buscou-se inferir o hábito de leitura dos alunos, o desenvolvimento linguístico dos mesmos e a metodologia adotada pela professora; foram realizadas ainda uma entrevista semi-estruturada com a professora regente da turma, com vistas a identificar como se dá o trabalho com a literatura infantil/leitura na turma e conhecer as convicções da mesma sobre a influência da leitura na formação linguística dos alunos; uma conversa informal com os alunos da turma, visando apreciar as percepções dos mesmos sobre o hábito e a importância de ler obras infanto-juvenis; análise de materiais produzidos pelos alunos com vistas a examinar a construção linguística dos mesmos, identificando as influências da literatura presentes nas marcas dos seus discursos.

A escolha por uma turma de 6º ano se deu pelo fato de que os alunos dessa série, em função da faixa etária em que se encontram, estão numa fase de transição do estágio de leitor fluente para o de leitor crítico. De acordo com Coelho (2000a), naquele consolida-se o mecanismo da leitura e ainda prevalece o interesse por obras infantis dotadas de características mágicas; já neste, percebe-se um domínio total da leitura e a preferência por obras juvenis (COELHO, 2000a).

Assim, parte-se do pressuposto de que os alunos de uma turma de 6º ano podem apresentar percepções diversificadas a respeito da literatura infantil, visto que estão começando a criar independência nas escolhas literárias, mas ainda são influenciados pelo gosto das pessoas que estão presentes no convívio social (pais, professores, irmãos, amigos...), além de ainda receberem grande influência desse gênero literário, tanto na construção linguística, quanto na construção da visão de mundo.

Esse processo de coleta, realizado de forma bastante detalhada, condiz com o que considera Bortoni (2008): que o interesse da pesquisa interpretativista (que envolve a observação e interpretações dos dados) é estudar com detalhes uma situação específica, para compará-la a outras situações. Quando essa pesquisa se dá em sala de aula, seu objetivo é construir e aperfeiçoar concepções sobre a organização social da vida em sala de aula.

Há de se destacar que, ao desenvolver uma pesquisa científica, que envolva ou não levantamento de dados ou estudos de caso, é necessário levar em conta a ética na pesquisa. Tendo em consideração que a pesquisa se deu por meio da observação de aspectos humanos e sociais, a ética foi priorizada na coleta e análise dos dados, pois tal como afirma Santos (2011):

Ao exercer suas atividades científicas, um pesquisador deve sempre visar a contribuir para a construção coletiva da ciência como um patrimônio coletivo, deve abster-se de agir intencionalmente ou prejudicar o trabalho coletivo da construção da ciência e a apropriação coletiva de seus resultados (SANTOS,2011).

Assim, antes da coleta dos dados, foi solicitada uma autorização da escola para o desenvolvimento da pesquisa e os dados foram levantados e analisados de forma cuidadosa, visando contribuir com os princípios éticos do pesquisador e, principalmente, tendo em vista que a pesquisa trata diretamente da relação com pessoas, resguardar os direitos e integridade dos alunos, da professora e do ambiente escolar observados.

5.2 Discussão e Análise dos dados

A coleta de dados foi iniciada com a observação das aulas. Na primeira aula observada, os alunos estavam apresentando trabalhos sobre o folclore brasileiro. Foi um momento importante para iniciar a observação, pois se sabe que o

primeiro contato das crianças com a literatura infantil (advindo da literatura oral), geralmente tem relações diretas com o folclore, ou seja, inserir os alunos em uma pesquisa relacionada a esse assunto já é uma forma de fazer as origens da literatura infantil presentes e envolvê-los no ato de contar histórias. Foi possível perceber, nesse momento, como as crianças são bem articuladas, possuíam desenvoltura na fala, postura, boa dicção; além disso, uma facilidade muito grande para inserir sua fala no contexto tecnológico e interagir com mecanismos das novas tecnologias para enriquecer a apresentação. Recorreram, por exemplo, à exibição de vídeos e músicas, ou leitura de textos diretamente do celular para fundamentar a argumentação.

Por meio dessa observação já foi possível supor que esses alunos detinham algum nível de leitura, visto que apresentavam grande domínio da linguagem, se faziam donos dela, isto é, estavam inseridos no processo de letramento.

Após essa aula, foi realizado um diálogo informal com a turma, visando identificar se eram de fato leitores, e quais fatores contribuíam para isso. O diálogo foi iniciado com perguntas sobre o hábito de leitura dos alunos, se gostavam de ler, se liam com frequência, e o que gostavam de ler. Foi perceptível, inicialmente, que a compreensão que eles possuíam de uma leitura relevante a ser apontada em uma pesquisa, quando perguntados se gostavam de ler, era apenas a leitura realizada em sala de aula, ou seja, apresentavam uma visão tradicional do ato de leitura. Visto que muitos afirmaram gostar de ler, mas destacaram que as leituras pelas quais se interessavam eram diferentes das realizadas em sala.

Por exemplo, o aluno Peter Pan afirmou não gostar de ler e na sequência retirou de sua bolsa e pôs sobre a carteira uma obra literária da coleção infanto-juvenil *Percy Jackson* de Rick Riordan, dizendo: Eu gosto de ler “só” isso, (Informação verbal), levando a presumir que esses textos que ele possuía o hábito de ler não poderiam ser considerados leitura ou literatura.

A pergunta foi então ampliada para: Vocês têm o hábito de ler em casa? Todas as leituras valem como resposta, de livros, de histórias em quadrinhos, de revistas... Eles responderam eufóricos que gostavam sim de ler os livros que tinham

em casa, e que tinham preferência por livros de aventura, ficção, comédia. Assim foi possível concluir que a turma, em sua maioria, tinha o hábito de ler com frequência, restando apenas uns três que afirmaram ler com pouca frequência, mas todos se consideravam leitores.

Tendo a informação de que eles faziam leituras diversas (que em função da visão tradicionalista acabavam considerando como diversão apenas) foi solicitado que cada aluno falasse sobre seus gostos de leitura, que livros mais gostavam ou quais tipos de histórias mais lhes agradava.

Os livros mais citados pelos alunos são pertencentes à literatura infantil e juvenil como as coleções *Percy Jackson*, do autor Rick Riordan; *Harry Potter*, da autora J.K. Rowling, *O diário de um banana*, do autor Jeff Kinney; ou mangás, histórias em quadrinhos de autores diversos. Notou-se que há uma forte influência de livros que envolvem as temáticas de aventura em grupo, heróis e amizade.

Conforme aponta Frantz (2011), essas escolhas são naturais dessa faixa etária, visto que, entre os 10 a 12 anos as crianças estão numa fase de transição do interesse por contos maravilhosos para histórias que possuem fatos concretos. Apresentam então, nessa idade, grande fascínio por histórias de aventura, fase que é chamada de “fase de leitura psicológica orientada para o sensacionalismo”, ou ainda “idade do realismo aventureiro”. Nessa fase, é natural o pré-adolescente buscar tomar consciência de si, ter a vivência social em pequenos grupos, e essas preferências recaem sobre as leituras, havendo um gosto maior por livros que apresentem histórias sentimentais, aventureiras, vividas por jovens em grupos. As obras apontadas como preferidas dos alunos apresentam essas características.

O aluno João e o pé de feijão e a aluna Sininho apontam que costumam ler com frequência mangás ou histórias em quadrinhos, mas não possuem muita afinidade com a leitura de livros. Esse fato possivelmente está relacionado à preferência pelo visual, serem atraídos por imagens, desenhos, o que é muito comum nas escolhas infantis.

Já as alunas Cinderela e Bela Adormecida apresentaram um interesse por obras juvenis atuais, como por exemplo: *A culpa é das estrelas*, de John Green, e *Fazendo meu filme* de Paula Pimenta. Essas obras são lidas geralmente por

meninas e trazem características comuns de contos de fadas, como o romance, a presença de um mocinho e uma mocinha, a presença do “felizes para sempre”.

As alunas Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho, e o aluno Pequeno Polegar, relataram gostar de diversas obras, mas terem sido marcados pelas obras *O pequeno príncipe* de Antòine Saint Exupéry e *A ilha perdida*, da autora Maria José Dupré, pertencente à coleção infantil Vagalume. Ambas são obras mais antigas e podem ser consideradas clássicas da literatura infantil.

Foi apontado também o interesse por obras consideradas de maior dificuldade de leitura, de autores consagrados na literatura voltada para adultos como: *O alquimista* de Paulo Coelho, *O alienista* de Machado de Assis, *O Código da Vinci*, de Dan Browne *Vinte mil léguas submarinas* de Júlio Verne. Os alunos apontaram serem essas leituras que exigem mais tempo por serem mais extensas e mais complexas, mas serem tão prazerosas quanto os outros livros lidos.

Dessa forma, quanto aos interesses de leitura, foi possível identificar uma variedade de obras e autores, mas seguindo, no geral, um mesmo estilo e temática. E sendo a maioria voltada para crianças e pré-adolescentes. Portanto, confirma-se o apontamento de Rouxel (2013) que a literatura infanto-juvenil oferece grande diversidade de obras com qualidade literária para que as crianças adquiram aprendizado e gosto pela leitura literária.

A autora afirma ainda que geralmente os pré-adolescentes e crianças apontam a experiência de leitura como um acontecimento transformador. Isso, segundo Rouxel (2013), acontece porque as obras confrontam questões existenciais como o amor, a morte, o sofrimento. E a literatura infanto-juvenil, principalmente nas obras mais citadas pelos alunos durante a conversa, explora esse veio.

Sabendo que os alunos possuem o hábito da leitura e quais os gostos de leitura deles, se faz necessário discutir de que forma a literatura é tratada pela escola, a saber, se ela proporciona o cultivo de tal atividade.

Passa-se a falar sobre as aulas posteriores, que foram direcionadas para o desenvolvimento de um projeto de produção literária. Tal projeto é realizado tradicionalmente pela escola, anualmente, nas turmas do ensino fundamental II e

funciona como um dos principais mecanismos de incentivo à leitura. Na turma de 6º ano, aborda-se a produção do gênero Conto.

A primeira aula sobre o assunto foi iniciada com uma sondagem sobre o tema, a professora questionou aos alunos o que eles sabiam sobre o gênero conto, e eles apontaram tratar-se de uma história, uma ficção.

Foi realizada então a narração do conto *Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro*, de Sylvia Orthof. Esse momento de narração se deu de forma dialogada, sendo que a professora assumiu o papel de narrador e os alunos assumiram o papel das personagens da história. Foi uma atividade bastante interativa e que instigou a leitura, visto que os alunos interagiram bastante e ficaram atentos durante toda a história.

Destaca-se a importância da narração de histórias enquanto forma de trabalhar a literatura infantil, visto que as crianças na maioria das vezes têm o primeiro contato com a literatura por meio da oralidade. Assim, o ato de contar/narrar histórias, segundo Frantz (2011), tem o objetivo de aproximar o ouvinte ao texto. Na narração, o contador ilumina e dá vida ao texto, introduzindo-o na vida das crianças e mostrando o quão rica ela pode ser. E dessa forma implica a continuidade da experiência de descobertas nas histórias e no desejo pela leitura (FRANTZ, 2011).

A contação de histórias é ainda uma forma da criança/jovem, mesmo os já leitores como os alunos do 6º ano, experienciarem e imaginarem certas emoções presentes na história, ou seja, contribui para provocar o imaginário e a criatividade destes. Bem como afirma Abramovich (1997):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, é viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Após a narração, a professora provocou um debate sobre a leitura com os alunos, questionando o que haviam achado da história. E explicou a estrutura do gênero conto, utilizando a história narrada para exemplificar as características do gênero. Dessa forma, conforme ia tornando o gênero familiar aos alunos, também destrinchava a história contada para que os alunos compreendessem melhor.

Nas aulas seguintes, levou diversos contos para que os alunos fizessem leituras e utilizou metodologias diferentes, realizando outras narrações; rodas de leitura, em que os alunos receberam contos diversos para que cada um fizesse a leitura silenciosa; narrações feitas pelos próprios alunos e, sempre ao final da leitura, a professora fazia questionamentos sobre o sentido do texto, contextualizando cada conto com a realidade dos alunos, explorando o conhecimento prévio dos mesmos.

Cavalcanti (2002) afirma que é muito importante apresentar para os leitores que as histórias apresentam diversas representações do cotidiano das pessoas, porque isso devolve a eles o sentido da continuação da experiência simbólica.

Em seguida, foi apresentada aos alunos a proposta da produção de um livro de contos, que seria produzido em duplas. Cada aluno teria que produzir um conto e depois reunir os contos da dupla para a produção de um livro de contos.

Figura 1: Livros produzidos pelos alunos



Fonte: Produção da autora

A professora, durante a entrevista realizada, apontou que:

O contato direto com a leitura e análise de vários contos influencia muito na produção dos alunos. No entanto, não podemos deixar de levar em consideração que estamos trabalhando com crianças entre 10 e 11 anos, ou seja, ainda com um conhecimento lexical em andamento, uma linguagem e imaginação primárias. (Informação verbal)²

² Trecho da resposta dada pela professora à pergunta de número quatro da entrevista. (Ver apêndice)

Este projeto também pode ser chamado de oficina de contos. Esta técnica de oficina, segundo Cosson (2014), é uma alternativa para se realizar o letramento literário, que consiste em levar o aluno a construir seu conhecimento por meio da prática, pois cada atividade de leitura será acompanhada por uma atividade de escrita. Acredita-se que tal projeto pode contribuir bastante para a formação/conservação do hábito de leitura, pois ao ter um contato com os contos, com a linguagem literária, os alunos se sentem motivados a ler e a produzir, o que foi perceptível na empolgação destes ao poder escrever seu próprio livro, e no cuidado e preocupação com o leitor, que ficaram explícitos no trabalho final.

Após a produção, correção, reescrita, edição e impressão dos livros, foi realizado um evento de socialização das obras, em que a família e alunos de outras turmas puderam ter acesso aos livros escritos pelos alunos, fato que incentiva ainda mais o cuidado com o texto e com a leitura, pois a produção terá leitores e exercerá sua função social.

Figura 2: Mostra cultural de lançamento dos livros produzidos



Fonte: Produção da autora

Figura 3: Evento de exposição e socialização das produções dos alunos



Fonte: Produção da autora

Além dessa produção de livros literários, a escola oferece outros mecanismos de incentivo à leitura, e a produção escrita como produto das leituras.

Segundo a professora, foi desenvolvido outro projeto de leitura além do descrito, que envolveu a leitura da obra *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, do autor de livros para crianças e jovens, Pedro Bandeira. Há também uma revista intitulada *Objetiva*, que é uma publicação da escola e reúne produções dos alunos.

Há, ainda, a leitura de obras literárias, que vêm inseridas no material didático da escola. Neste, constam quatro obras por série, que são abordadas ao longo do ano, em bimestres. Os livros voltados para o 6º ano são já citados anteriormente são: *As mil e uma noites*, *Mitos Gregos*, *Alice no país das Maravilhas* e *Sonho de uma noite de verão*.

O fato de haver obras literárias fixas tem seu lado positivo, pois demonstra que a literatura tem espaço para ser trabalhada em sala de aula. Os títulos envolvem clássicos que geralmente são adaptados para crianças, como *As mil e uma noites*, que são contos enquadrados dentro do tipo *Contos de Fadas* e que, conforme Bettelheim (2015), oferecem à criança níveis distintos de significação e enriquecem a existência delas, pois ao mesmo tempo que divertem, promovem reflexão e mudanças na construção e desenvolvimento da personalidade.

Em contraponto a isso, há pontos negativos em torno dessa limitação de obras: em primeiro, as obras não são trocadas há pelo menos dez anos, e as

questões contidas nos apostilados que abordam tais textos, também se repetem a essa mesma quantidade de tempo. Esse fato não leva em conta a heterogeneidade dos alunos, nem mesmo o contexto de vivência, pois é como acreditar que os alunos de hoje possuam exatamente a mesma mentalidade dos de dez anos atrás e são postos às mesmas influências, ignorando que a leitura e a literatura são práticas sociais, e para que sejam efetivas na transformação das crianças, precisam estar adequadas à sua realidade e abordar pontos que sejam significativos para elas. Ou seja, ainda que os livros permaneçam os mesmos, em função de serem clássicos, os questionamentos deveriam ser diferentes para contextualizar com as diferentes realidades.

Há de se levar em conta também que a quantidade reduzida de livros literários, que já vêm pré-selecionados, vai contra a liberdade de escolha da criança, fator importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Os PCN (1998, p.72) apontam que: “O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.”

Sendo assim, o material apostilado aborda a literatura infantil de duas formas. A primeira é tratada na parte do material referente à gramática, interpretação e produção de texto. Nele encontram-se textos literários curtos como poemas, contos infantis, histórias em quadrinhos de autores consagrados como Monteiro Lobato, Ruth Rocha e Maurício de Souza. Relacionadas a cada texto são listadas diversas questões, mas poucas abordam o texto em si. Em sua maioria estão voltadas para o conteúdo gramatical do módulo da apostila, ou para interpretações de fácil identificação no texto, que exigem da leitura somente a estratégia de extração de informações. Esse tratamento se assemelha ao que é dado pelos livros didáticos utilizados em outras escolas.

Já a outra forma em que a literatura é abordada no material do Objetivo se insere na perspectiva do letramento literário, pois envolve a leitura de obras literárias adaptadas para crianças, conforme foi citado anteriormente, e a socialização dessas leituras por meio de questões que vêm anexadas ao livro e, conforme mediadas pela professora, podem promover a reflexão da obra lida, e o

estabelecimento de comparações com outras obras e com a sua realidade, contemplando uma relação das obras com a realidade e vivências das crianças.

Na entrevista, a professora regente apontou que os livros literários e as questões sobre ele vêm predeterminados juntamente com o material, mas a forma de aplicação é selecionada por ela, que desenvolve da seguinte forma:

Os livros literários são selecionados pela equipe pedagógica de professores da rede Objetivo. Como já foi citado, são quatro livros obrigatórios por ano, um por bimestre. A leitura é realizada em casa semanalmente e quinzenalmente na biblioteca do colégio. Toda sexta-feira socializamos a leitura através de discussão e análise, através de questionários referentes ao livro. (Informação Verbal)³

Além disso, ela aponta a presença dos textos literários aleatórios contidos no material, e que na atividade de leitura que ocorre na biblioteca, quinzenalmente, os alunos têm a opção de realizarem a leitura de outros livros disponíveis.

Sobre a função da biblioteca no processo de formação de leitores, Frantz (2011) afirma que a existência de uma biblioteca bem estruturada, com acervo atualizado e livros que sejam do gosto infantil, é de grande relevância para o desenvolvimento de um trabalho com a literatura na escola. Além disso, é importante haver ações dinamizadas que enriqueçam a experiência da leitura nesse espaço (FRANTZ, 2011).

É por reconhecer a importância dessa atividade de leitura na biblioteca que a professora propõe que seja realizada com frequência, e deixa os alunos livres para escolherem suas leituras nesse espaço. No entanto, ela destaca que:

“Os alunos não têm o hábito de fazerem empréstimos de livros na biblioteca; pois, infelizmente, a biblioteca da escola não oferece obras atraentes para eles. Grande parte do acervo é voltada para o ensino universitário.” (Informação Verbal)⁴

Sendo assim, não há muitas opções para que os alunos escolham nas atividades de leitura, ficando amarrados à leitura do livro fornecido pelo material.

Ainda na entrevista, a professora aponta o fato de essas leituras ainda não serem suficientes:

³ Resposta dada pela professora à pergunta de número seis da entrevista. (Ver apêndice)

⁴ Resposta dada pela professora à pergunta de número oito da entrevista (Ver apêndice)

“Os alunos em geral têm um bom hábito de leitura, mas não o suficiente, poderia ser explorado bem mais o número de livros lidos por bimestre.”
(Informação Verbal)⁵

Percebe-se que mesmo havendo a quantidade escassa de mecanismos para incentivar a leitura literária, a professora os utiliza, promovendo atividades de leitura tanto em sala de aula quanto na biblioteca. Porém, com essa limitação, fica a cargo da família a responsabilidade de comprar e influenciar as crianças nesse hábito de leitura extraclasse.

Durante a conversa informal com os alunos, eles relataram que são influenciados para realizarem leitura em casa, pelos pais, ou pelos irmãos, primos e amigos. Alguns apontaram gostar de ler somente por ver os pais lendo, outros são diretamente estimulados e alguns leem por conta própria. Há ainda uma liberdade na escolha das leituras, sendo que os pais comprem os livros que os filhos gostam de ler. Percebe-se assim, que o hábito dessas crianças em sua rotina familiar contrasta com sua prática escolar.

É sabido que as práticas familiares influenciam normalmente de forma positiva, tanto na linguagem das crianças, como no hábito da leitura, funcionando como um reforço. São modelos que colaboram para a aquisição e aperfeiçoamento linguístico. No entanto, os reforços escolares e familiares não podem ser considerados como um processo linear, pois a linguagem vista como sistema é dinâmica, plástica, sujeita a alterações e mudanças. Dessa forma, não se pode afirmar que a influência familiar reflete sempre positivamente no comportamento linguístico das crianças, que enquanto seres individuais e em formação, estão sujeitas a vários outros processos internos e externos que constroem suas concepções de mundo e de linguagens. No caso da turma analisada, percebeu-se que a maioria dos alunos recebe um incentivo positivo, com raras exceções em que ele se dá de forma negativa.

A professora afirma que a influência dos pais, principalmente no sentido de comprar obras, conta muito. E, dependendo de como se dá, a criança acaba não construindo um hábito de leitura. De acordo com a professora:

⁵ Trecho da resposta dada pela professora à pergunta de número três da entrevista. (Ver apêndice)

Com certeza a influência e apoio dos pais contribuem positivamente no processo de leitura. Percebemos isso claramente durante as aulas de leitura, ou quando pedimos para os alunos adquirirem um livro, pois alguns alunos relatam que o pai não tem tempo de ir à livraria comprar o livro, outras falam que o pai achou muito caro, outros fazem apenas cópia do livro exigido. Mas há também aqueles pais que adquirem pontualmente o livro sugerido. Este apoio dos pais reflete diretamente no desenvolvimento de seu filho. Uma vez que estes alunos que recebem apoio e incentivo dos pais na prática de leitura são justamente os alunos que sempre andam com algum livro na mochila, comentando constantemente que leu tal livro; além de ler fluentemente e escrever corretamente. (Informação Verbal)⁶

Percebe-se, então, a influência direta dos pais, como no caso da aluna Alice, que relatou a influência positiva recebida antes mesmo de ser leitora: a mãe tinha o hábito de contar histórias para ela e comprar livros que a agradassem para realizar a leitura. Destacou um livro comprado pela mãe que possuía histórias para serem lidas diariamente. Ou também o caso do aluno Pequeno Polegar, que afirmou ler um livro que pertencia à mãe quando a mesma tinha a idade dele.

Esse fato apontado é contribuinte para o desenvolvimento pelo gosto da leitura. Cabe aqui destacar que a família é um ponto importante na formação do leitor, pois o início da infância é marcado “pelas relações desenvolvidas entre os pequenos e os grandes, pertencentes ao mesmo grupo de parentesco. É na família que se vai adquirir os primeiros hábitos, os valores e os gostos” (CAVALCANTI, 2002, p.67). É observando os hábitos e gostos dos pais que as crianças começam a criar os seus.

Alguns alunos apontaram esse fato de os hábitos familiares de leitura servirem de exemplo para iniciar o gosto pela mesma, como a aluna Chapeuzinho Vermelho, que revelou ser incentivada pela mãe, que possui uma biblioteca grande com livros diversos e tem o costume de comprar livros mensalmente, tanto para si quanto para a filha; como o aluno Peter Pan, que afirmou que o irmão coleciona livros e ele se sente motivado a ler por isso; ou ainda, como o aluno Capitão Gancho, que demonstrou se sentir orgulhoso de um projeto de incentivo à leitura organizado pelo pai, e que consiste na montagem de bibliotecas ambulantes em aldeias e pontos de ônibus.

Foram percebidas também influências que podem ter consequências negativas, como no caso da aluna Cinderela e do aluno João e o Pé de Feijão, que declararam não receber incentivos dos pais para ler, visto que esses não têm o

⁶ Resposta dada pela professora à pergunta de número dois da entrevista. (Ver apêndice)

hábito de ler e nem comprem livros para eles. Porém, estes recebem a influência positiva dos irmãos mais velhos, que independente do hábito dos pais, são leitores, e mesmo não incentivando diretamente, permitem que façam a leitura de seus livros. Ou como a aluna Rapunzel apontou que, apesar de gostar de ler, os pais utilizam o livro como forma de pressão, pois se a mesma não realiza a leitura de livros comprados por eles, é punida com algum castigo.

Há ainda a revelação da aluna Cachinhos Dourados, que diz que os pais possuem livros muito específicos e os livros que ela poderia fazer leitura são proibidos em função de ciúmes, levando-a a pegar escondido para fazer suas leituras. Nesse caso, ela continua lendo por motivação própria, mas o fato de os livros se mostrarem “sagrados” para a criança poderia afastá-la do hábito de leitura.

Destaca-se que atos que atrapalhem a liberdade do aluno no momento da leitura podem acabar contribuindo para a não formação do leitor e as influências paternas que vetam a leitura ou a instituem como obrigação podem pesar de forma negativa para as crianças. A leitura não pode ser vista como castigo ou punição. No caso estudado, elas acabam encontrando outras influências positivas e se mantendo na trilha do interesse pela leitura.

Outra influência que pode ser notada é a das abordagens tecnológicas e midiáticas, visto que os alunos estão inseridos no contexto tecnológico e têm muitos mecanismos à disposição que podem incentivar ou afastar o aluno do universo da leitura.

Foi apontado pela professora durante a entrevista que:

Nas turmas de ensino fundamental do Colégio Objetivo, esta influência tecnológica tem mais aproximado os alunos da leitura literária do que afastado. Mas lógico que há aqueles que preferem ler o resumo da obra ou assistir as adaptações cinematográficas na internet. (Informação verbal)⁷

Esse é o caso das alunas Chapeuzinho Vermelho e Bela Adormecida, que afirmaram sentirem-se atraídas primeiramente pelos filmes, mas destacam que, após o contato com a adaptação cinematográfica, buscam os livros. Essa não é uma influência negativa, pois as alunas colecionam os livros que originam cada filme assistido, além de terem a visão crítica de comparar as adaptações cinematográficas com a obra em si.

⁷ Resposta dada pela professora à pergunta de número cinco da entrevista. (Ver apêndice)

Outro fator observado trata da questão da oralidade e da escrita. Ao pensar a língua enquanto sistema adaptável, percebe-se que as crianças observadas fazem parte também de um meio dinâmico, fator que contribui positivamente no processo discursivo dessas. As crianças, inseridas em um ciclo linguístico, familiar e escolar, estão em constante processo de evolução da linguagem. Assim, mais uma vez, reafirma-se a importância e as influências do processo de leitura como fator motivacional para a construção e organização linguística desses alunos observados.

Isso posto, a professora demonstra, na entrevista, seu pensamento sobre a relevância da literatura infantil em relação ao aspecto linguístico:

A literatura infantil é de extrema importância no desenvolvimento educacional da criança e principalmente no discurso oral e escrito, pois é através da prática da leitura que o aluno ampliará seu vocabulário e assim passará a ser cada vez mais um leitor crítico e fluente, capaz de navegar no mundo literário, já que passa a interagir constantemente com as histórias lidas nos livros e contadas oralmente nas rodas de leitura. (Informação verbal)⁸

Portanto, em relação à oralidade, como dito anteriormente, as crianças demonstraram-se seguras em emitir suas opiniões e expressar sentimentos. Elas possuem um vocabulário bem diversificado e realizam construções sintáticas bem organizadas e concatenadas, além de possuírem boa dicção e interagirem bastante com a professora.

E em relação ao processo escrito, foi possível analisar que os textos produzidos por elas adequavam ao gênero solicitado. Os contos apresentavam poucas personagens, narrador, alternância entre discurso direto e indireto, conflito e clímax bem explicitados. O que pode ser observado, por exemplo, no conto “A galinha”, em que o enredo narra a história de três galinhas irmãs Giselda, Clementina e Josefina, sendo que as duas primeiras botam ovos de ouro e Josefina não. O conflito se dá quando as personagens começam a chacotear Josefina por não botar ovos de ouro; o clímax fica explícito quando essa mesma galinha bota de repente o maior ovo de ouro já visto; e no desfecho Josefina perdoa a todos que zombaram dela.

⁸ Resposta dada pela professora à pergunta de número um da entrevista. (Ver apêndice)

Quanto à construção textual, pode-se perceber adequações ao uso da pontuação e da concordância, conectivos entre parágrafos, além de vocabulário diversificado perante o que é esperado por essa faixa etária.

Essa desenvoltura notada para os dois aspectos, oralidade e escrita, tem a possibilidade de ser motivada pelo nível de leitura dos alunos, tendo em consideração que a maioria afirmou gostar de ler. Segundo Cosson (2014), o contato com a literatura é fundamental para que o sujeito leitor se aproprie da linguagem e faça uso dela com maior autonomia:

[...] o dizer do mundo (re)construído pela força da palavra que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem (COSSON, 2014, p.16).

Foi visto ainda que a Literatura Infanto-Juvenil modifica aspectos da personalidade e expressividade das crianças, pois ela mexe com o imaginário e a criatividade. Isso pôde ser percebido também em contato com os textos escritos pelos alunos, que apresentaram influências das temáticas presentes nas leituras que costumam fazer.

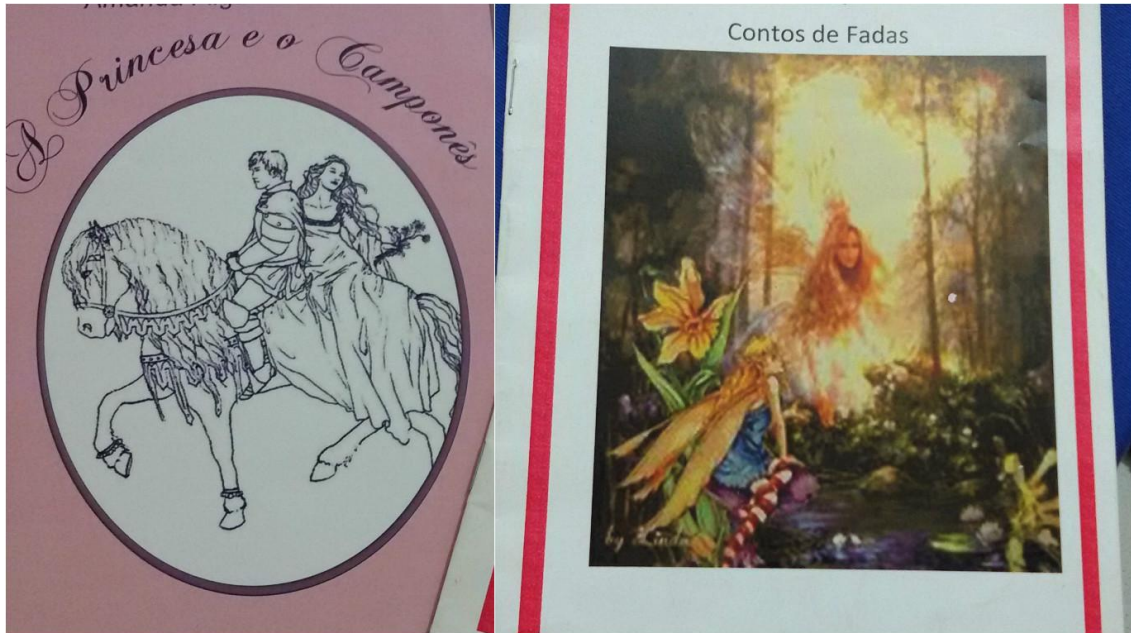
Percebeu-se que os contos abordam questões como: super-heróis em ação, animais falantes, reinos de príncipes e princesas, influências notadamente pertencentes ao gênero literário infantil. É o caso do livro intitulado “*Contos da Imaginação*”, que apresenta histórias de princesas e dragões; ou do conto intitulado “*O mistério das rainhas de copas*”, em que se percebe uma influência da obra *Alice no País das Maravilhas*.

Foi possível notar também, nos contos produzidos, que aspectos fantásticos se misturavam com fatos concretos como, por exemplo, nos contos “*Férias em alto mar*”, em que a personagem principal narra uma viagem feita por ela, e, nesse percurso, se encontrou com uma macaquinha falante; ou no conto “*Os Barulhos*”, em que a narrativa é iniciada com acontecimentos sobrenaturais, que são revelados como sonhos no desfecho da história.

Essas características percebidas nas histórias dos alunos coincidem com características específicas de contos de fadas e contos maravilhosos. Bettelheim

(2015) aponta que os contos de fadas proporcionam que a criança abandone a dependência e busque sua independência, fazendo assim descobertas da sua própria identidade.

Figura 4: Influência dos contos de fadas nos livros produzidos



Fonte: Produção da autora

O fato de os contos produzidos pelos alunos coincidirem em suas temáticas com as temáticas comuns dos contos de fadas demonstra que essas crianças são bastante influenciadas por essas temáticas, o que pode significar que elas estejam se apropriando dessas histórias pelas quais se interessam, se descobrindo nelas. Assim o contato com as histórias infantis têm de fato contribuído para o desenvolvimento dessas crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala sobre a literatura infantil e juvenil é fundamental reconhecer a sua importância no desenvolvimento do seu público alvo, seja enquanto leitura no espaço escolar, seja enquanto leitura no ambiente familiar. Dessa forma, buscou-se nessa pesquisa, realizar um estudo aprofundado sobre a realidade dos alunos do sexto ano do ensino fundamental no que diz respeito à literatura infantil.

Na realidade específica que foi interpretada nessa pesquisa concluiu-se, ao analisar o contexto escolar, buscando identificar quais as contribuições que a prática de sala de aula traz para a formação do hábito de leitura, que no espaço de observação, a sala da turma de 6º ano, os alunos possuem um hábito de leitura de literatura, e que a manutenção deste recebe contribuições diretas das práticas vivenciadas em sala de aula, e também das influências familiares. O gosto pela leitura cultivado por esses pré-adolescentes colabora tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para o imaginário deles, fator importante na construção de saberes e de personalidade.

Conclui-se que a escola observada não toma o ensino da literatura infantil como central no ensino de língua materna, devido não existirem mecanismos diretos de incentivo à leitura literária, além dos livros que vêm inseridos no material, e o projeto de produção literária que ocorre uma vez ao ano e limita-se apenas à turma estudada. Por outro lado, é possível perceber que há uma abertura para que professores desenvolvam atividades de leitura e projetos literários, ficando a cargo então da metodologia dos professores a tarefa de incentivo à leitura na escola.

A professora do 6º ano demonstrou, tanto nas aulas observadas quanto na entrevista, realizar um trabalho no sentido de incentivar a formação de leitores, proporcionando momentos de leitura e contação de histórias.

Somado a isso, há uma grande influência externa à escola, advinda do âmbito familiar, sendo que a família, sejam pais, irmãos ou outros, além de assumir a responsabilidade da compra de livros para as crianças, exerce um papel motivador no sentido de permitir a liberdade de leitura e proporcionar momentos nos quais o adolescente possa enxergar a leitura como uma experiência positiva.

Assim, tendo em vista que os alunos observados têm um contato direto com a literatura infantil e recebem diversas influências que alimentam esse contato e motivam o gosto pela leitura, concorda-se com a afirmação de Abramovich (1997) de que há muitas formas de se aproximar as crianças da literatura sem que essa aproximação seja considerada chata e enfadonha, trata-se de aproximá-las dos livros de modo aberto, em diversos espaços (bibliotecas, livrarias...), pois se as crianças são julgadas por não gostarem de ler, mais culpados são os adultos que não lhes apresentam os caminhos mágicos da leitura.

Portanto, em caráter amplo, não só os resultados dessa pesquisa, mas os saldos das observações realizadas ao longo de todo o curso sobre o papel da leitura e literatura em sala de aula, de todas as leituras referenciadas aqui, orientam para o pensamento de que a escola, os professores atuantes no ensino básico, os professores atuantes na formação de professores e os professores em formação, devem se comprometer na busca incansável pela proposta educacional transformadora, que cria leitores capazes de se libertar da manipulação, da opressão, utilizando o que o homem tem de mais rico: a palavra. Essa escola transformadora, libertária (Paulo Freire⁹), sonhada por muitos:

Não envidraça, ao contrário disso, deve promover o sentido de liberdade de expressão, busca do prazer estético, gosto pela leitura, criação de espaços para a valorização do lúdico, enfim deve ser um campo fértil para a valorização da interdisciplinaridade e pluralidade do olhar sobre o mundo. Na escola transformadora haverá espaço para o onírico e o poético, portanto para a alma. Por mais que nos pareça impossível, haverá lugar para o sonho e para o surgimento de um leitor simbólico que lê o implícito, mergulha no vazio das palavras para buscar seu próprio sentido. Que lê com o corpo e com o espírito, por isso transforma. (CAVALCANTI, 2002, p.81).

Acredita-se aqui não que todo leitor-adulto tenha sido incentivado durante a infância e vivido experiências com a literatura infantil, mas que toda criança que é inserida no mundo da leitura por meio da literatura infantil, que passa pelos estágios de leitor em formação, torna-se um leitor adulto, ativo e reflexivo. Acredita-se enfim que é a inserção no poético, na palavra-metáfora que pode criar uma sociedade leitora, questionadora e **produtora**, ao invés de **reprodutora** de ideias.

⁹ Paulo Freire aborda em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2014) sobre a relevância de uma educação dialógica e libertadora, para que os oprimidos se libertem das opressões.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. 3 Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: M.E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 31 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.
- BERTUCCI, J. L de O. **Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos**: ênfase na elaboração de tcc de pós-graduação lato sensu. São Paulo: Atlas, 2009.
- BEZZON, L.C. **Guia prático de monografias, dissertações e teses**. 4 Ed. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2 Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3 Ed. São Paulo: Paulus, 2002.
- COSSON, R. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 3 Ed. São Paulo: Ática, 1985.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000a.
- _____. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000b.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 66 - 96
- FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria & prática. 9 Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14 Ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ;PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática** Luciano, São Paulo: Parábola, 2010.

RANGEL, Leitura na escola: espaço para gostar de ler. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

ROTH, D. M e HENDGE'S, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo, SP: Parábola, 2010.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 17-33

SANTOS, L. H. L. **Sobre a integridade ética da pesquisa**. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/6566>> Acesso em: 16 jun.2016.

Sobre a instituição. Disponível em: <<http://objetivopalmas.com/ensino-fundamental/>> Acesso em: 28 jan.2017.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. C. Meira. 4 Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação e solicitação da autorização para desenvolvimento da pesquisa



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Outubro de 2016.

Senhor(a) Diretor(a),

Gostaria de solicitar a sua permissão para realizar uma pesquisa com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II desta Instituição de Ensino para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras da acadêmica Marina Ruskaia Ferreira Bucar, aluna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, sob a orientação da Profª Ms. Erika de Souza Luz.

O trabalho visa contribuir com a prática docente no que diz respeito ao ensino de Literatura Infanto-Juvenil. Para a realização do estudo será necessária a coleta dos seguintes dados, neste segundo semestre de 2016, para os quais solicito sua autorização:

- Observação de aulas de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental II;
- Aplicação de entrevista com a professora de Língua Portuguesa da turma citada;
- Conversa Informal com os alunos da turma citada.

Em caso de recusa, ou desistência da participação durante o desenvolvimento da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Cordialmente,

Marina Ruskaia Ferreira Bucar

Aluna do Curso de Licenciatura em Letras do IFTO – *Campus* Palmas
Sob orientação da Prof^a Ms. Erika de Souza Luz

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
TOCANTINS
Campus Palmas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Convidamos você a participar como colaborador(a) de uma pesquisa a ser realizada no Colégio Objetivo Palmas, intitulada: “Reflexos da Literatura Infanto-Juvenil na formação de alunos do ensino fundamental: um estudo de caso”.

A pesquisa referida visa examinar a influência da literatura infanto-juvenil na construção linguística das crianças, e os fatores determinantes pelo ensino da mesma, que contribuem no gosto pela leitura.

O trabalho será desenvolvido pela estudante Marina Ruskaia Ferreira Bucar, do Curso de Licenciatura em Letras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus Palmas*, sob a orientação da Prof^a Ms.Erika de Souza Luz.

Na oportunidade, solicitamos sua colaboração para que realizemos a coleta dos dados da pesquisa: por meio da observação de suas aulas no 6º ano do ensino fundamental II; e respondendo a uma entrevista sobre os hábitos de leitura dos alunos do 6º ano e a importância da Literatura Infanto-Juvenil.

Solicitamos ainda, sua autorização para apresentar e publicar em revistas científicas, artigos técnicos e científicos produzidos a partir dessa pesquisa. Ressaltamos que a sua identidade será preservada e por ocasião de publicações seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que, como não se trata de um procedimento invasivo, essa pesquisa não oferece riscos que comprometam a sua pessoa.

Caso aceite, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, ou desistência de participação durante o desenvolvimento da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do(a) Pesquisador Responsável

Assinatura do(a) Orientador(a) da Pesquisa

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____
_____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como participante voluntário(a). Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Palmas, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

APÊNDICE C - Perguntas usadas na entrevista com a professora de Língua Portuguesa do Colégio Objetivo

1. De acordo com a sua prática em sala de aula e da experiência que você possui com turmas do Ensino Fundamental, acha que a Literatura Infantil exerce influência no discurso oral e escrito dos alunos? Isto é, os alunos leitores têm mais desenvoltura na construção dos discursos? Se sim, como você acha que esse processo acontece?
2. Você acha que a influência dos pais, no processo de leitura (no sentido de comprar livros de literatura infantil, de contar histórias...) contribui para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos? E no gosto pela leitura? Isso pode ser percebido em sala de aula? De que forma?
3. Como você observa o hábito de leitura dos alunos do ensino fundamental nas turmas em que você atua? Os alunos conversam sobre leituras que trazem de casa, fazem leituras das obras solicitadas pela escola, fazem leituras de outras obras?
4. Como você participa desse projeto de produção de contos há algum tempo, e tem contato com diversas produções dos alunos, gostaria de saber sua opinião sobre a influência do hábito de leitura dos alunos e as escolhas literárias deles nas produções dos contos, tanto na escrita quanto no estilo de produção e nas temáticas escolhidas por eles para compor suas histórias.
5. Eu pude observar durante as aulas em que estive presente na turma de 6º ano, que os alunos têm um contato e familiaridade muito grande com as novas tecnologias, o que é totalmente natural desta geração. Pela sua atuação em sala de aula, no ensino fundamental em geral, você acha que o acesso a essas novas tecnologias (como, por exemplo, aplicativos e sites com adaptações cinematográficas de obras juvenis) aproxima ou afasta os alunos da leitura literária de obras clássicas infanto-juvenis?
6. Como a leitura de literatura é trabalhada no 6º ano? Como a escolha das obras literárias acontece e é desenvolvida durante as aulas?

7. Existe algum projeto específico de leitura na escola, ou abertura para desenvolver projetos para os alunos fazerem leitura de outros livros literários além dos que já vêm inclusos no material?

8. Sobre o uso da biblioteca, os alunos têm o hábito de fazer empréstimos de livros? A estrutura da biblioteca oferece livros literários que atraem a atenção dos alunos do ensino fundamental?

ANEXOS

ANEXO A: Conto “Mudanças no Galinheiro mudam as coisas por inteiro”, Sylvia Orthof.

Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro

O Sol estava resfriado e tinha tomado uma aspirina. Mesmo assim, o nariz continuava a pingar, muito roxo-rosado, que é a cor do nariz do Sol, quando ele está resfriado.

Como o Sol estava muito chateado, sentindo calafrios, que são uns arrepios que sacodem a gente quando a febre é alta, pegou no telefone e telefonou para a Lua.

A Lua ouviu o telefone tocar, mas, como estava ocupada, chamou o Dragão, que é o cachorrinho dela.

O Dragão atendeu assim:

- Alô! Casa de dona Lua Nova!

O Sol, muito rouco, disse que precisava falar com ela, mas o Dragão respondeu que a dona Lua Nova estava ocupada e não podia atender.

O Sol ficou danado da vida, teve mais vinte e oito arrepios, sua febre aumentou até milhões de graus e gritou, quase sem voz:

- Anda logo, dona Lua Nova tem que me atender!!!

O Dragão largou o telefone enganchado no dedo de um astronauta que ia passando e foi chamar dona Lua Nova.

Ele, o Dragão, era um tipo acostumado a obedecer a qualquer pessoa que falasse mais alto, muito nervoso, cuspidando um fogo bem fraquinho pelo nariz, tal como dizem que os dragões fazem. Era só dizer qualquer coisa, ele fazia, sem perguntar.

Como o Dragão tinha ouvido dizer que dragão soltava foguinho pelo nariz, ele também soltava, bem devagarzinho...

Não é que gostasse, achava até que não era muito agradável soltar fogo e puxar fumaça pro pulmão, mas fazia.

Dona Lua Nova foi atender, furiosa:

- Alô!!!

- Quem fala?

- É dona Lua Nova, seu Sol idiota! Manda chamar e depois fica perguntando quem é?

- É que estou rouco e não escuto direito! - respondeu o Sol. Dona Lua ficou ainda mais furiosa com a resposta e falou:

- Diga logo qual é a pressa do assunto, estou ocupada!

- Fazendo o quê? - perguntou o Sol.

- Lendo o jornal no banheiro e fazendo o que não é da sua conta!

- É que eu estou com gripe, muito doente, estou com febre, muito alta, tomei aspirina e não adiantou. Deitei, me cobri, não adiantou. Então estou avisando que hoje não vou poder trabalhar, talvez a senhora possa dar um jeito.

- Quer dizer que hoje não vai ter dia?

- É! - espirrou o Sol. - Atchim!

- Quer dizer que o pessoal da Terra vai ter duas noites seguidas, sem um dia no meio?

- Atchim! - respondeu o Sol.

O espirro foi tão forte, que desligou o telefone.

Dona Lua Nova ficou nervosíssima. [...]

- Jeremias!

Esqueci de dizer que o Dragão se chamava Severino, mas a Lua, só de implicância, mudou o nome dele.

O Dragão nem reclamou, porque aceitava as coisas com muita mansidão.

- Senhora? - respondeu Severino, que era dragão e atendia pelo nome de Jeremias.

- Apronta meu café, vou ter que sair novamente. O Sol está gripado, não pode trabalhar hoje. [...]

O Dragão trouxe pão, manteiga, geléia de jabuticaba, ovos estrelados e leite. A Lua comeu tudo e virou Lua Cheia, toda redonda. [...]

Quando a Lua Cheia apareceu novamente no céu, de dia, foi um espanto!

O galo ia cantar, olhou pra cima, não viu o Sol e ficou de boca aberta, sem entender onde o dia tinha ido parar.

Como não havia Sol, o galo ficou chateadíssimo e começou a implicar com a galinha:

- O galinheiro está uma desordem, você é péssima dona-de-casa, não cuida direito dos pintinhos, etc, etc, etc e tal.

A galinha reparou que o Sol não estava no céu e que a Lua tinha voltado.

Como o Sol é patrão do galo e galo tem mania de mandar em galinha, a galinha pensou, pensou, pensou e concluiu:

- Se o galo não pode cantar porque o Sol sumiu do céu, é porque o galo não manda coisa alguma, porque, se mandasse, cantava. O galo implica comigo porque sou fraca, fraca.

Sou fraca, mas se eu resolver mudar, eu mudo!

A galinha subiu no poleiro, tomou coragem e falou:

- Se a casa está em desordem, a culpa é minha, mas também é do galo. Afinal, a casa é nossa. Ele que ajude... e se os pintinhos estão malcuidados é porque meu marido só faz cantar de galo, esquece de conversar com os filhos, esquece de ser amigo da gente.

Aí, ela ficou tão nervosa, tão nervosa, que abriu a boca e cantou:

- Cocoricó!

Quando a galinha cantou, o Dragão descobriu que tinha chegado a hora dos fracos...

Pegou um pára-quedas e desceu lá de cima, gritando:

- Meu nome não é Jeremias, meu nome é Severino!

Aí, a Lua pensou:

- Se o Sol está doente, por que será que eu tenho que trabalhar, sem receber um pagamento extra?

A Lua foi pedir trezentos e cinquenta e oito reais pro Sol, como pagamento por trabalhar fora do horário.

O Sol, quando ouviu falar em pagamento, ficou logo bom. Mais um dia de gripe seria muito caro.

O Dragão começou a exigir respeito e voltou a ser chamado pelo nome verdadeiro: Severino.

Deixou também de fazer o que não gostava, passando a não soltar mais fogo pelo nariz.

Agora, o mais importante mesmo foi que a galinha aprendeu a cantar.

Afinal... As mudanças no galinheiro, mudaram as coisas por inteiro!

ORTHOF, S. Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro. In: ORTHOF, S; CASTRO, R; FALCÃO, A; et al. **Contos de estimação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003