



A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES

LITERARY READING IN CHILD EDUCATION AND ELEMENTARY SCHOOL: REFLECTIONS

Chirley Domingues*, Eliane Santana Dias Debus**

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, levando em conta a responsabilidade da escola como formadora de leitores, o papel preponderante que a literatura infantil tem nesse processo, a aproximação adequada entre a criança e o livro de literatura desde o início da escolarização e a participação efetiva do professor como mediador dessa relação. Apoiamo-nos para a reflexão em Leahy-Dios (2004); Lajolo (1982; 2009), Debus (2006), Dionísio (2008), entre outros. Constatamos que nessas etapas da Educação Básica a literatura não se apresenta como conteúdo explícito, mas a palavra literária se faz presença por meio das leituras literárias de textos (por vezes fragmentados nos livros didáticos), leitura de livros literários e contações de histórias. Por isso, a necessidade de aproximação entre o Pedagogo e o professor de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho com o texto literário nas diferentes etapas de formação.

Palavras-chave: Leitura literária. Educação infantil. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on reading in Early Childhood Education and Elementary Education, taking into account the responsibility of the school as a reader trainer, the preponderant role that children's literature has in this process, the proper approximation between the child and the literature book since the beginning of schooling and the effective participation of the teacher as mediator of this relationship. We support reflection for Leahy-Dios (2004); Lajolo (1982, 2009), Debus (2006), Dionísio (2008), among others. It can be seen that in these stages of Basic Education literature does not present itself as explicit content, but the literary word is present through literary readings of texts (sometimes fragmented in textbooks), reading of literary books and storytelling.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <https://orcid.org/0000-0002-7416-0977>

** Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). <https://orcid.org/0000-0003-0555-2069>

Therefore, the need for an approximation between the Pedagogue and the Portuguese Language teacher with regard to working with the literary text in the different stages of formation.

Keywords: *Literary reading; Child education; Elementary school.*

Há homens que passam a vida sem ler um livro, fora dos escolares, justamente por não terem tido em criança o ensejo de ler um só livro que lhe falasse à imaginação. [...] Quem começa pela menina da capinha vermelha pode acabar nos Diálogos de Platão, mas quem sofre na infância a ravage dos livros instrutivos e cívicos, não chega até lá nunca. Não adquire o amor pela leitura (LOBATO, 1964, p. 256).

Escolhemos as palavras do escritor brasileiro Monteiro Lobato para o início desta escrita, porque consideramos que elas evidenciam as questões sobre as quais temos a intenção de refletir nas linhas que seguem. No fragmento citado, encontramos elementos que pretendemos abordar nessa discussão, como a responsabilidade da escola como formadora de leitores, o papel preponderante que a literatura infantil tem nesse processo, a aproximação adequada entre a criança e o livro de literatura desde o início da escolarização e a participação efetiva do professor como mediador dessa relação.

Trazer Monteiro Lobato para essa discussão também se torna significativo porque, como um homem à frente do seu tempo, ele já deixava clara a necessidade de proporcionar às crianças um contato com leituras que “falassem” a esse público específico. Nesse sentido, as obras infantis deveriam ter um vocabulário simples, um estilo direto e um enredo que suscitasse a imaginação, características pouco encontradas na produção literária destinada às crianças brasileiras no início do século XX, uma vez que os livros que circulavam no país naquele período estavam limitados a traduções e adaptações de autores estrangeiros, ou a publicações nacionais recheadas de moralidades e exaltação ao bom comportamento.

Conhecendo a obra de Lobato, verificamos que a preocupação com a formação do pequeno leitor está presente em vários de seus textos, tanto de forma explícita, como através de uma linguagem mais conotativa, como acontece, por exemplo, no livro *Dom Quixote para as crianças*, uma adaptação feita por ele em 1936. Na história, o famoso livro de Cervantes é apresentado como inacessível para os leitores pequenos. Além de ser um exemplar enorme e muito pesado, o livro fica na última prateleira de uma das estantes da biblioteca de Dona Benta e só chega às crianças por uma peraltice de Emília que, por pura teimosia, “arranca” o livro do lugar, com a ajuda do Visconde e de uma alavanca, ferramenta essencial para acessar o desejado exemplar.

Ocorre que, ao ter a obra em mãos, Emília percebe que ela era “pesada” também textualmente, o que acaba por desinteressá-la. Nesse momento, Dona Benta, que já está na biblioteca, assume o papel de leitora. Mas, ao verificar que a linguagem não alcançaria os ouvintes, decide contar a história do cavaleiro errante com suas próprias palavras. Para tanto, além de usar uma linguagem mais simples, ela aproxima o enredo do público trazendo exemplos do cotidiano do sítio para ilustrar passagens da obra. Dessa forma, passa a usar um estilo “clara de ovo, bem transparentinho”, como definiu Emília (LOBATO, apud DEBUS, 2004, p. 40).

Exercendo o papel de mediadora entre o livro e as crianças, Dona Benta, de forma envolvente, torna a história compreensível para o seu público de pequenos ouvintes e, assim, proporciona um contato prazeroso com a literatura. Fazendo uma analogia com a passagem inicial da obra, podemos dizer que ela é a alavanca que possibilita às crianças o acesso a um dos mais interessantes clássicos da literatura universal, atitude que revela os princípios defendidos pelo próprio Lobato, na medida em que torna o clássico acessível, possibilitando que a obra “fale à imaginação”.

Com uma adaptação bastante ilustrativa, o que Lobato faz, já no início do século XX, é mostrar o papel fundamental que o adulto tem no processo de formação do leitor infantil. O uso de bons textos aliado à aproximação adequada e afetiva é uma fórmula defendida, ainda na atualidade. No entanto, no Brasil do século XXI, esse papel de mediador não se limita mais ao contexto familiar. A constituição da sociedade brasileira atual nos faz acreditar que são poucas as crianças desse país que ainda podem desfrutar de uma roda de leitura em suas casas. Há muito que o acesso à literatura se tornou compromisso da escola, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, quando as crianças passam a ter um contato mais efetivo com a cultura escrita. Nesse sentido, ganha relevância o papel do professor, uma vez que ele é o mediador privilegiado entre o livro e a criança, tornando-se o grande responsável por fazer desse um encontro prazeroso e criativo.

Ocorre, porém, que o universo escolar constitui-se como uma enorme complexidade, e a leitura da literatura acaba adquirindo muitos contornos. Há vários e diversos objetivos de leitura em sala de aula que, por consequência, solicitam diferentes posturas do leitor diante do objeto a ser lido. Dessa forma, o contato das crianças com a literatura acaba ficando limitado às amarras de um universo institucional que a escolariza, como bem definiu Magda Soares (2001).

Muitos estudiosos brasileiros (LAJOLO, 1982; SOARES, 2001; DIONÍSIO, 2008; ZILBERMAN, 2009), se debruçaram sobre as relações conflituosas que resultam de inserções equivocadas da literatura no universo escolar. Um dos textos mais citados sobre o tema foi publicado por Marisa Lajolo, em 1982. Naquele momento, a autora destacava que, na escola, os textos literários cumpriam funções variadas, “frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes” (LAJOLO, 1982, p. 52.). No referido discurso, ganha destaque o que ela define como característica recorrente na escola, ou seja, que “o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo” (LAJOLO, 1982, p. 53), tornando as atividades de leitura e escrita artificiais, as aprendizagens frágeis e, por consequência, resultando na falência da escola para formar leitores.

Guardadas as devidas proporções, sabemos que, quando se discute a leitura literária na escola, ainda há uma certa distância entre o que se defende como uma abordagem significativa da literatura em sala de aula e o que se encontra no contexto real. Por outro lado, quando se trata de formação do leitor literário no âmbito escolar, muitas questões positivas precisam ser consideradas. Dentre elas, merece destaque o investimento dos governos brasileiros, anteriores ao atual, em políticas públicas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), por exemplo, fundamentais para que milhões de alunos desse país tivessem acesso a edições de qualidade, publicadas pelos melhores autores da literatura infantil nacional. Apenas a título de ilustração, destacamos que, só no ano de 2010, o PNBE e o PNLD distribuíram mais de 10,7 milhões de livros de literatura infantil para as escolas públicas de todo o território nacional. Tais ações foram preponderantes para a democratização do acesso ao livro, para o fomento à leitura e para a formação de mediadores, bem como para a formação de leitores, sobretudo, literários.

No entanto, apenas as políticas públicas não se mostraram suficientes para melhorar a qualidade leitora, sobretudo quando se trata de um país marcado por uma gigantesca desigualdade social, como é o caso do Brasil. A realidade nos mostra que outros fatores precisam ser considerados para entendermos a resistência que parte dos alunos brasileiros têm às propostas de leitura da literatura feitas na e pela escola. Dentre elas, um aspecto tem ganhado destaque na atualidade, o acesso das crianças e dos jovens aos artefatos tecnológicos que, cada vez mais, alteram a forma como eles se relacionam com a ficção. Não há como negar que o contato com a tecnologia aproxima

as crianças e os jovens de uma linguagem mais sucinta, mais dinâmica, mais imagética e mais informativa (FRITZEN, 2017). Em sala de aula, porém, nossos alunos se deparam com uma realidade que em muito lembra a escola do passado e, por consequência, inserida em um contexto analógico. Nesse sentido, destacam-se os professores que vivenciam no seu cotidiano condições de trabalho sem qualquer acesso aos recursos tecnológicos ou digitais. O cenário se torna mais desafiador sobretudo a partir do Ensino Fundamental II, quando os docentes são obrigados a assumirem uma carga-horária excessiva e, por extensão, têm sob sua responsabilidade um grande número de alunos e de turmas. No que se refere aos professores de Língua Portuguesa, outro problema se soma aos apontados anteriormente. O volume de trabalho resultante da tripla função, ensinar gramática, produção textual e literatura, se faz um entrave, por certo, para um trabalho mais criativo, ou para a realização das múltiplas leituras que o texto literário permite, como defende Lajolo em texto publicado em 2009.

Diante desse contexto, no Brasil, sobretudo a partir do Ensino Fundamental II, a leitura literária vai se tornando uma prática que vai se aproximando, cada vez mais, da leitura de fragmentos disponíveis nos livros didáticos, das interpretações direcionadas, propostas por exercícios disponíveis naquele material, e de atividades que não permitem que se explore o potencial da literatura enquanto expressão artística de indiscutível valor estético e social. Ao que tudo indica, finda a primeira etapa da educação escolar, o aluno leitor vai se despidendo da possibilidade de uma leitura mais sensível e cada vez mais vai se afastando das experiências afetivas que acontecem no início do processo de escolarização. Segundo Dionísio (2008), “o leitor de literatura construído pelas práticas de escolarização, sobretudo as configuradas nos manuais, é aquele que não existe enquanto construtor de sentidos, mas sim enquanto assimilador de sentidos apresentados por outros” (2008, p. 80). Tais aspectos também foram observados por Leahy-Dios (2004). Em um estudo comparativo entre a leitura literária nas salas de aula do Brasil e da Inglaterra, a estudiosa observou que:

A escola medeia o encontro entre a criança e a obra de arte literária de forma bastante diferente da mediação feita entre o adolescente e o texto literário. Para este, a experiência literária escolar se volta para o ‘aprender’, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da *educação* (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXVIII, grifo da autora).

Ao que tudo indica, os referidos autores reconhecem que na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental a escola, ao trazer para o seu contexto a leitura literária, oportuniza o contato com a literatura não se deixando contaminar pela necessidade de abordagens pragmáticas que, ao privilegiar o estudo dos textos e as interpretações fechadas, não mobilizam o envolvimento emocional e sensorial do leitor. E é o que de fato deve acontecer, sobretudo no início da vida escolar, pois é naquele espaço e nesse período que muitas crianças têm seu primeiro contato com o livro infantil. Essa aproximação deve se dar desde os primeiros dias de vida das crianças. Ainda bebês, ao ouvirem as canções de ninar ou as pequenas histórias antes de dormir, as crianças já vão se aproximando do mundo da ficção e, desde cedo, começam a ser inseridas no mundo do letramento.

Na escola, no contato com os livros de literatura, com a contação de histórias, com as leituras em voz alta feitas pelos professores, essa aproximação se amplia, sendo essencial para que as crianças da Educação Infantil iniciem o percurso como leitoras. Não menos importante é o contato delas com a materialidade do livro pelos sentidos.

Quando a criança pequena passa os dedos levemente na letra encerrada numa página ou na imagem colorida estampada no livro e tenta construir hipóteses de

sentido através desse exercício, ela está se apropriando de uma leitura específica para aquele momento, a sua leitura imaginária/ficcional/de 'mentirinha', mas sua (DEBUS, 2006, p. 19).

Nesse sentido, o contato da criança com a materialidade dos livros, mesmo que sejam os de brinquedo, com suas ferramentas lúdicas, como abas que se levantam, imagens em alto relevo e dobraduras, são também formas de mediação que podem levar, posteriormente, à leitura do texto. Mas, o universo literário da criança pequena não deve se limitar apenas a esses exemplares. Ainda que a legislação nacional, como a LDB 9.394/96, deixe claro que a Educação Infantil tenha um caráter educativo e não escolarizante, não significa que as crianças que se encontram matriculadas nesse nível de ensino devam ser banidas do mundo letrado, ou do acesso à cultura escrita. Seja pela espontaneidade da aproximação, pela ludicidade que as leituras representam, pela possibilidade de invenção que mobilizam ou pela afetividade que os momentos de leitura compartilhada proporcionam, essa aproximação precisa acontecer.

No entanto, por ser a Educação Infantil definida como um período educativo e não um processo escolarizante, muitas vezes, a aproximação das crianças com os livros literários se torna uma angústia para o professor. Para alguns, a dificuldade é conciliar o contato das crianças com o universo da escrita sem fazer uma aproximação vinculada a práticas de aprendizagem. E a insegurança leva alguns a preferirem adiar essa experiência. Mas, o fato de as crianças da Educação Infantil não serem alfabetizadas, não pode ser um empecilho. "Muitas vezes, o 'banimento' da palavra escrita, em nome de uma educação que não quer ser vista como escolarizada, acaba por privar a criança do exercício com a linguagem" (DEBUS, 2006, p. 19), perdendo-se, assim, a oportunidade de promover a ampliação do repertório linguístico e cultural delas, proporcionando "uma outra compreensão da realidade" (DEBUS, 2006, p. 21). Até porque, como destaca Britto (1997, p. 113) "É no momento em que o professor, intermediando com sua leitura de adulto leitura da criança, faz com que ela se insira num universo discursivo denso, que ele certamente estará contribuindo para sua formação intelectual e sua visão de mundo.

A leitura literária na escola pode se apresentar pelo encantamento, pela brincadeira e ser mais que conteúdos mensuráveis. Como espaço político historicamente constituído, a escola não pode se despir da sua função social de formadora de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, papel ao qual, em grande medida, pode se chegar pela formação literária. Como define Leahy-Dios, "estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais" (LEAHY-DIOS, 2004, p. XX). Pensando dessa forma, consideramos que em sala de aula a leitura do texto literário deve proporcionar a sensibilização, mas não apenas isso, é preciso, também, provocar a apreciação estética, bem como o posicionamento crítico do leitor que é o que, em certa medida, se provoca nos alunos que participaram de uma atividade de leitura que seja interessante e significativa.

Por isso, a leitura como prática social e, especificamente, as atividades com a literatura infantil para o processo de letramento na escola e para a formação da criança leitora são fundamentais no ciclo de alfabetização. As brincadeiras com parlendas e trava-línguas, a leitura de poemas ricos em musicalidade e rimas, por exemplo, possibilitam o trabalho no processo de alfabetização na dimensão lúdica, levando as crianças a prestarem atenção no som e no ritmo das palavras, o que, consequentemente, permite que uma dimensão estética e poética também vá se desenvolvendo.

No início do Ensino Fundamental é preciso, então, a mediação do professor alfabetizador. Dessa forma, cabe a ele criar situações de ensino que possam propiciar à criança o acesso ao texto literário e o encontro com os diversos gêneros como poemas, contos, fábulas, entre outros, em

livros e ou demais instrumentos e suportes de leitura que desafiem e favoreçam os saltos qualitativos para o desenvolvimento das crianças e sua familiarização no processo de alfabetização com a cultura escrita.

Na primeira etapa do ensino fundamental, quando o aluno já iniciou o processo para formação de um leitor autônomo, não se pode deixar de considerar que ele ainda precisa, e muito, da mediação. Estratégias como a contação de histórias não devem ser abandonadas durante o ciclo de alfabetização em nome da necessidade de se privilegiar um ensino mais pragmático. Até porque, ouvir história se constitui como uma dinâmica de interação entre aquele que narra e aquele que ouve, constituindo-se como possibilidade de “influir diretamente na aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, pois, por meio da narrativa, a criança entra em contato com novos vocábulos, com estratégias de linguagem, já que a estrutura início, meio e fim da narrativas auxilia a criança na elaboração de suas próprias histórias” (DEBUS, 2006, p. 75), além de ampliar a criatividade. O enredo, as emoções dos personagens, as descrições dos cenários, as aventuras enfatizadas, o desenrolar das ações e o desfecho da trama são ressaltados em diferentes sentidos compartilhados. E esta é a riqueza da narrativa literária – provocar sentidos e significados universais, particulares e singulares, que fazem parte da existência humana e favorecem a própria compreensão da existência singular de cada sujeito, ao desenvolvimento de sua subjetividade em processo de objetivação com o mundo real.

Como destaca Debus, Domingues e Juliano (2010, p. 21), “A descoberta de que no mundo da letra há um sem-limite de possibilidades inventivas e fantásticas garantirá, certamente, a formação sensível do adulto sujeito-leitor, e não a perda da capacidade inventiva de olhar o mundo”. E nesse aspecto, por certo, está uma das maiores contribuições da literatura, “lembrar que o mundo pode ser melhor, mais parecido com o que a imaginação é capaz de criar” (LLOSA, 2009, p. 4). Nós, formadores de professores, não podemos perder isso de vista e devemos investir na formação de futuros profissionais capazes de garantir que essa realidade não feneça, ainda que por vezes os governantes desse país teimem em nos tentar derrotar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a leitura literária no espaço educativo da educação Infantil e do Ensino fundamental, por certo nos faz acionar elementos que buscam o diálogo entre essas duas etapas da Educação Básica. Embora, nessas etapas a literatura não se apresente como conteúdo explícito, a palavra literária se faz presença por meio das leituras literárias de textos (por vezes fragmentados nos livros didáticos), leitura de livros literários e contações de histórias. Por isso, a necessidade de aproximação entre o Pedagogo e o professor de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho com o texto literário nas diferentes etapas de formação.

Ao profissional da área de Letras, habilitado para o trabalho com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cabe, na interlocução com os colegas da área de Pedagogia, contribuir dialogicamente com as possibilidades de inserção da leitura literária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse exercício entre diferentes etapas da Educação pode, sem sombra de dúvidas, potencializar as ações pedagógicas que envolvam a literatura na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEBUS, E.; DOMINGUES, C.; JULIANO, D. (Org.). *Literatura infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões*. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

- DEBUS, E. *Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.
- DEBUS, E. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Florianópolis: Ed. UFSC: Univali, 2004.
- DIONÍSIO, M. de L. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leitura Literária: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- FRITZEN, C. O entorno da pergunta “O que significa *ensinar* literatura?: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica”. In: CECHINEL, A.; SALES, C. de. (Org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).
- LEADY-DIOS, C. *Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LLOSA, M. V. Em defesa do romance. *Revista Piauí*. n. 37, out. 2009. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/educacao-37/questoes-literarias/em-defesa-do-romance>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et. al (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 5, n.1, p. 9 -20, jan./jun. 2009.