



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CAMILA MATOS DE OLIVEIRA DANIEL

**LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE NO LIVRO
DIDÁTICO DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Londrina
2010



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2010

CAMILA MATOS DE OLIVEIRA DANIEL

**LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE NO LIVRO
DIDÁTICO DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide V. M. Batista

Londrina
2010

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D635l Daniel, Camila Matos de Oliveira.

Literatura Infantil e Ludicidade no Livro Didático de 1º ano do Ensino Fundamental / Camila Matos de Oliveira Daniel. – Londrina, 2010.
123f. : il.

Orientadora: Cleide V. M. Batista.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Leitores – Formação – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

CAMILA MATOS DE OLIVEIRA DANIEL

**LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO PARA
CRIANÇAS DE 1^o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cleide V. M. Batista
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
UEM – Maringá – PR

Prof. Dr. Miguel Luiz Contani
UEL – Londrina – PR

Londrina, 03 de maio de 2010.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por permitir em minha vida mais essa conquista.

Para a realização desta pesquisa, algumas pessoas muito prestaram sua colaboração. A elas, quero externar o meu sincero agradecimento:

Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista, pela confiança e orientações.

Professoras e Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelas preciosas contribuições.

Prof. Dr. Renilson José Menegassi e Prof. Dr. Miguel Luiz Contani, pelas mentes atentas e contribuições fundamentais.

Meus pais e toda minha família, pelos ensinamentos, amor e vida.

Egner Gil Daniel, pelo companheirismo e compreensão.

Prof. Alberto Pugina, Profa. Ana Carla Lira, Profa. Andreia Salviato, Profa. Giovanna Hailer, Prof. Heleomar Gonçalves, Prof. José Milanez, Profa. Romelaine, Profa. Rosana Ruiz, amigos/amigas de trabalho, Centro Pedagógico do Sistema Maxi de Ensino, pelos diálogos úteis e agradáveis.

“Veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”

João Guimarães Rosa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mary Cassatt. Mother and Child (1905).....	20
Figura 2 - William-Adolph Bouguereau. Pause for Thought (s/d).....	26
Figura 3 - Jacques Laurent Agasse. The Playgraoud (1930).	33
Figura 4 –Picasso. Maya com boneca (1938)	39
Figura 5 - Adelaide Claxton. The Wonderland (s/d).....	49

DANIEL, Camila Matos de Oliveira. *Literatura Infantil e Ludicidade no Livro Didático para crianças de 1º ano do Ensino Fundamental*. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema o livro didático para crianças de 1º ano do Ensino Fundamental como suporte de textos literários, trazendo para esse contexto possibilidades lúdicas. A problemática se deu em virtude de os textos literários serem levados para salas de alfabetização, por meio do suporte livro didático, como objetos de análise com fim em conhecimentos específicos, pelo fato de se pretender antecipar conteúdos e acelerar o processo de aquisição da leitura e escrita nessa faixa etária, contribuindo muitas vezes para aprender a ler em detrimento do prazer de ler. Propomos uma reflexão a respeito da relação entre textos da literatura infantil presentes em livro didático de 1º ano do Ensino Fundamental, com os seguintes objetivos: 1) Identificar em livro didático de 1º ano do Ensino Fundamental possibilidades de intervenção lúdica por meio da literatura infantil. 2) Delimitar no livro didático a presença do lúdico, reconhecendo a importância da ludicidade para leitores em formação. 3) Analisar textos literários que constam do livro didático da Coleção Tecendo o Amanhã. Admite-se para esta investigação que a maneira de pensar a relação entre lúdico e livro didático não é estática, e que, atualmente, o conceito de ludismo deve superar a ideia de prazer, do não sério para que a literatura no livro didático não seja vista ré dessa noção de lúdico. Ludismo deve ser tomado também sob uma perspectiva social, considerando que a aplicação de atividades lúdicas podem contribuir com o processo de formação que visa à autonomia e à participação ativa e construtiva na sociedade. Por meio do referencial teórico buscou-se tecer considerações a respeito do conceito de criança, brincar e literatura infantil no espaço escolar e considerações a respeito do livro didático como portador da literatura infantil. As reflexões evidenciaram que os modos de pensar a literatura infantil presente em livros didáticos para criança de 1º ano devem ir além de alfabetizar, para isso o professor deve conhecer um pouco mais sobre a natureza da literatura infantil e considerar não apenas seu aspecto pedagógico como também seu caráter lúdico, pois o ato de ler apenas para aprender algo pode até causar aversão à leitura no leitor em formação. Nesse sentido, o aspecto lúdico da literatura infantil não deve ser constituído com a influência do conceito de lúdico que a sociedade de modo geral apresenta — prazer, não sério. Com isso é possível afastar muitos equívocos que estão presentes na escola em relação a utilização de textos literários presentes em livros didáticos.

Palavras-chave: Livro didático. Literatura infantil. Ludismo. Criança. Escola.

DANIEL, Camila Matos de Oliveira. *Textbooks for children from first year of elementary school as a support of literary texts: possibilities of playful intervention*. 2010. 123 p. Dissertation. (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

This research theme is the textbook for children from first year of elementary school as support of literary texts, bringing recreational opportunities for this context. The problem occurred because the literary texts were been taken to classrooms of literacy, by supporting textbook, as objects of analysis aiming specific knowledge, because of the intending to anticipate content and accelerate the acquisition of reading and written in this age group, contributing often to learn and read instead of reading pleasure. We propose a reflection on the relationship between texts of children's literature found in first year's textbook of elementary school with the following objectives: 1) Identify in first year's textbook of elementary school the possibilities of playful intervention through children's literature. 2) identify the presence of playful in the textbook, recognizing the importance of ludicity for readers in training. 3) To analyze literary texts in the textbook Collection Weaving Tomorrow were analyzed. It is assumed for this research that the way we think about the relationship between play and the textbook is, currently, not static, and that the concept of Luddism must overcome the idea of pleasure, of the non-serious, for that literature in textbooks can not reverse this notion of playfulness. Playfulness should be also taken from a social perspective considering that the application of play activities may contribute to the process of training, aimed at independent living and active and constructive participation in society. Through the theoretical framework, it was attempted to make considerations about the concept of child play and children's literature in school and considerations regarding the textbook as a bearer of children's literature. The reflections revealed that the modes of thinking about children's literature present in textbooks for children from first year old must go beyond literacy. For this reason the teacher must know more about the nature of children's literature and must consider not only his educational aspect but also his playful character, because the act of reading just to learn something can cause on the player in training an aversion to reading. In this sense, the playful aspect of children's literature should not be shaped under influence of the concept that society, in general, presents about playfulness - pleasure, non-seriousness. With this, it is possible to avoid many misconceptions related to the use of literary texts found in textbooks in school.

Keywords: Textbook. Children's literature. Luddism. Child. School.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Introdução	9
A Minha trajetória	12
Justificativa e Problemática	14
Organização do Trabalho	16
Contextualização metodológica	17
1 A CRIANÇA, O BRINCAR E A LITERATURA INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA TRÍADE INTERATIVA	19
1.1 A INFÂNCIA: SER CRIANÇA ONTEM E HOJE	20
1.2 A CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR	26
1.3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	33
1.3.1 O Brincar na Formação, no Desenvolvimento e na Aprendizagem Escolar	39
1.4 LITERATURA INFANTIL: ARTE LITERÁRIA OU PEDAGÓGICA?	49
2 O LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE DE GÊNEROS TEXTUAIS	60
2.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA	61
2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE DA LITERATURA INFANTIL	65
3 LITERATURA INFANTIL EM LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO LÚDICA	70
3.1 CONHECENDO A COLEÇÃO TECENDO O AMANHÃ	71
3.2 LITERATURA INFANTIL NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR PARA ALÉM DE ALFABETIZAR	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119

APRESENTAÇÃO

Introdução

Para melhor conhecer a criança, é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço; aprender a ler a maneira como escreve a sua história...

Ana Angélica Albano Moreira¹.

Sabe-se que as brincadeiras despertam atenção, curiosidade e satisfação não só em crianças, mas em seres humanos de qualquer idade, basta que eles fiquem livres para *vivenciá-las*, ou seja, não se sintam coagidas ou na obrigação de *realizá-las*. Nesse sentido, o brincar desperta não apenas o cognitivo do aprendiz, como também abrange as dimensões que compõem a plenitude deste enquanto ser humano. De acordo com Vygotsky (1991, p. 35), no início da vida da criança, sua ação sobre o mundo é determinada pelo contexto perceptual e o momento em que ela começa a descobrir o seu próprio corpo, primeiramente as mãos, depois os pés de forma lúdica e pelos objetos que começa a fazer parte do seu cotidiano, pois esse brincar lhe dá muita alegria.

O primeiro contato da criança com o brincar se dá por meio das brincadeiras feitas por pessoas próximas a ela, como pais, avós, tios e irmãos, em troca de pequenos gestos e sorrisos. Diante disso, sabe-se que a criança está inclinada a embarcar no mundo maravilhoso das brincadeiras, que é descortinado para ela por meio do cotidiano e de objetos. Assim, quando se iniciam os jogos do faz de conta, há um novo e importante processo psicológico para a criança, o processo de imaginação, que possibilita modificar o significado dos objetos e das pessoas, transformando uma coisa real em algo livre de encadeamentos lógicos, trata-se do auge do simbólico nas crianças, período em que o brincar com as palavras torna-se atividade fundamental para o desenvolvimento infantil.

Qual é, então, a relação da literatura infantil com o brincar? Entende-se que, quando se põe em questão a natureza da literatura infantil, há opiniões

¹ MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2005. p. 20.

divergentes. Contudo, para essa pesquisa, toma-se como base a literatura infantil pertencente simultaneamente ao *Instruir* e ao *Divertir*. Diante disso, retoma-se a pergunta: quais são as relações entre literatura infantil e o brincar? E acrescenta-se a essa mais uma pergunta: qual a importância de se ter clareza dessa relação?

[...]o ludismo (ou o “descompromisso” em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na aventura espiritual que toda verdadeira criação literária deve ser. (COELHO, 1997, p. 42).

Em resposta às perguntas feitas acima, observa-se o ensinamento de Coelho: o essencial do literário é o *ludismo*. De acordo com o dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa, *ludismo* significa qualidade, caráter de lúdico, já a palavra *lúdico*, de acordo com a mesma fonte, conduz ao jogo, ao brincar. Toma-se para essa pesquisa que há, sim, relação entre a literatura e o brincar, e, considerando a segunda pergunta, torna-se extremamente importante que haja na escola a devida clareza da natureza da literatura, a fim de evitar ações impróprias à formação de leitores, em função de conceitos limitadores de literatura e brincar. Essa noção da natureza literária pode impedir que textos literários sejam utilizados em sala de aula como instrumentos com o fim apenas em ensinar algo (*utile*), sobretudo, quando apresentados no suporte conhecido nas escolas, livro didático. Nessa pesquisa, admite-se ensinar por meio da literatura, mas não em detrimento da satisfação de ler.

A relação entre literatura e brincar se justifica pelo simples ato de ler/ouvir textos literários, ou seja, pelo prazer da leitura pode-se brincar com as palavras, viajar, descobrir, inventar, criar, fruir... Essa relação se dá quando a criança, ouvindo ou lendo histórias, lidam com a ludicidade verbal ou não-verbal, isto é, jogam com as palavras, com os símbolos, com as tramas, com as personagens, com a sonoridade, com as rimas, com o ritmo, com os trocadilhos, com as imagens, enfim... E esse brincar provoca sensações, sonhos, desejos, vontades, experiências e fazem com que surja no leitor/ouvinte a visualização de seus próprios anseios ou que manifeste a ideia de felicidade. Sobre o brincar com as palavras, Abramovich ensina:

Há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lidam com toda uma ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui. (ABRAMOVICH, 1991, p. 67).

De acordo com a autora, jogos de palavras são muito usados em poesias infantis, e as crianças adoram essa brincadeira. No entanto, esse é apenas um tipo de texto do universo literário que divertem as crianças, Abramovich (1991, p. 16) afirma ainda que “é muito importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] por meio das histórias infantis as crianças podem brincar, pois, para a criança, história significa sempre poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.” Contudo, observa-se que as práticas de leitura em sala de aula de alfabetização, sobretudo quando relacionadas a livros didáticos, deixam “cair por terra” a relação entre literatura e ludismo.

Ficam estabelecidos como objetivos desta investigação:

- Delimitar no livro didático a presença do lúdico por meio de textos literários, reconhecendo a importância da ludicidade para leitores em formação.
- Identificar em livro didático de 1º ano do Ensino Fundamental possibilidades de intervenção lúdica por meio da literatura infantil.
- Propor aspectos metodológicos para o trabalho com a literatura infantil a partir da ludicidade.

Nesta apresentação, é relevante evidenciar que o referencial teórico inspirador da pesquisa foi elaborado, sobretudo, com base em estudiosos que debruçaram sobre os temas literatura infantil, lúdico e livro didático, tomando-os a partir de uma perspectiva social, e não somente considerando os processos internos dos seres humanos e individuais. Destacam-se BETTELHEIM (1980), ZILBERMAN (1987), ABRAMOVICH (1991), COELHO (1997), HUIZINGA (2000), PIAGET (1978), VYGOTSKY (1991), MARCUSCHI (2003). Com base nesses e em outros estudiosos, busca-se apresentar a importância de se pensar a literatura infantil e o

brincar como alavanca na trajetória de desenvolvimento das crianças, em ambiente escolar.

A Minha Trajetória

Nasci em 8 de março de 1980, na cidade de Santo André, no estado de São Paulo. Vim para Londrina ainda pequena, e é nessa cidade que tenho minhas mais belas lembranças de infância, onde pude brincar muito na rua e fazer amigos. Minha infância foi marcada por criatividade, devida a falta de recursos financeiros, eu e meus três irmãos criávamos nossos brinquedos, como boneca de sabugo de milho, de raiz de mandioca, da casca de melancia... Quando eu tinha aproximadamente 6 anos de idade, ainda não frequentava a escola, lembro-me que, em minha casa não havia água encanada e nem luz elétrica, ficávamos a base da vela, isto significa dizer que: não tínhamos televisão. E o que fazíamos e eu meus três irmãos depois de jantar e antes de dormir? Essa é sem dúvida a melhor parte da minha infância, ouvíamos um grande contador de histórias contar muitas e muitas histórias para nós, meu pai. (Para minha alegria, hoje estou auxiliando-o a lançar seu primeiro livro de poesias...)

Apesar das nossas condições econômicas, meus pais procuraram investir em nossa educação escolar, segundo eles, para que pudéssemos “vencer na vida”. Ingressei na escola com 7 anos de idade (não tive a infância roubada por antecipações e obrigações desnecessária. Ingressei na escola sabendo apenas escrever meu nome e olhe lá. Por esse motivo, quando vejo na escola tanta antecipação da alfabetização em crianças de 3, 4, 5 e 6 anos de idade, eu lamento!), e não parei mais de estudar. Sempre conciliando estudo e trabalho, nessa trajetória, quero registrar meu agradecimento à minha mãe, com sua garra não permitiu que eu abandonasse os estudos. Lembro-me que quando eu estava na 5^a série, trabalhava de babá no período da manhã, minha mãe atenta percebeu que eu estava faltando nas aulas, naquele momento eu queria parar de estudar para trabalhar. Foi aí que, sabiamente, minha mãe teve de intervir, tomando uma atitude inusitada, mesmo que precisávamos do dinheiro, numa dada manhã, trancou a porta de casa e não permitiu que eu fosse trabalhar. Depois daquele dia, entendi o quanto frequentar a escola era importante para meus pais (na época eu entendi isso, hoje sei o quanto

foi importante para mim) e resolvi não desistir, jamais. Alguns anos depois, concluí a educação básica e a luta para ingressar na Universidade começou. No segundo vestibular consegui ingressar no curso de Letras, dia inesquecível, minha família e eu ao redor do rádio, esperando o locutor anunciar o nome dos aprovados. Quando ouvimos o meu nome ser anunciado, bradamos de tanta alegria!

Alguns meses antes de me formar na primeira graduação, comecei a trabalhar em uma editora, e foi ali que minha paixão pela área da educação se consolidou. Ao terminar a graduação, fui me envolvendo cada vez mais com o universo editorial e descobrindo como se dá criação, produção e publicação de um livro didático, e, mais e mais, me encantando por esse caminho. Depois de alguns anos nessa editora, fui convidada para compor a equipe do Centro Pedagógico do Sistema Maxi de Ensino, onde, atualmente, supervisiono a produção de livros didáticos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nessa empresa, fui convidada a compor a equipe de autores e pude, então, auxiliar no processo de escrita de livros didáticos e paradidáticos, o que foi de suma importância para meu crescimento profissional. Nesse ínterim, concluí minha segunda faculdade, Pedagogia, tive a oportunidade de lecionar, o que foi ainda mais rico, pois pude lecionar em uma escola que utilizava o livro didático produzido pelo Sistema no qual trabalho. Outro ponto importante em minha trajetória foi realizar assessorias pedagógicas, posso afirmar que a partir dessas assessorias, realizadas em diferentes estados do Brasil, com professores de diferentes contextos, pude perceber a necessidade de esclarecimentos a respeito da utilização de livros didáticos e da importância de estudos sobre esse suporte. Juntos, eu e professores de diferentes regiões do Brasil, passamos a perceber que existiam diversas possibilidades de intervenção do professor por meio do livro didático. Depois disso, passei a dar palestras, e uma das palestras que elaborei, juntamente com a professora e amiga Giovanna Hailer, tinha o tema *Livro didático, professor e aluno: uma interação*. Nessa palestra, entre outras coisas, compartilhávamos da importância de olhar para o livro didático como servo e não como senhor. Lembro-me que essa palestra foi tão produtiva para os professores e para nós, que, durante o ano, ao visitá-los em suas escolas, compartilhavam do quão importante fora para eles dar um novo olhar para o livro didático. Foi nessa época que ingressei no Programa de Mestrado em Educação da UEL, e enveredei minha pesquisa para o livro didático como suporte textual, pois

tanto se fala em dar lugar para o lúdico na escola, mas às vezes ele está logo ali, velado nas páginas de um livro didático, ou melhor, velado no olhar do professor que manuseia o livro didático. Quando decidi fazer minha pesquisa com o livro didático, algumas pessoas achavam interessante, outras apontavam a não pertinência do tema, especialmente porque articularva ivro didático com a temática do brincar, o que parecia uma tarefa irrealizável. Mas eu, minha orientadora, os professores do programa de Mestrado em Educação, acreditamos e construímos um trabalho que, reconhecidamente, não é ausente de lacunas e de limites, mas que tem o compromisso com todo o universo da educação que utiliza livros didáticos, e posso afirmar que esse universo é grande e promissor.

Nessa pesquisa, ao falar de livro didático, do brincar e de literatura, posso observar que esse tema é fruto de minha trajetória – *brincar* (tão praticado na minha infância e com bases teóricas na faculdade de Pedagogia), *literatura* (aprendi amar a literatura desde pequena, ouvindo as histórias contadas por meu pai e a teoria veio no curso de Letras), *livro didático* (prática e teoria nas editoras em que trabalhei). Hoje trilho por um caminho construído ao longo de minha trajetória, e essa pesquisa constitui mais um ladrilho que compõe caminhos para que meus passos continuem... Falar dessa temática é falar de algo que realmente acredito e vivencio, é *dulce* e *utile*, por isso, é significativo!

Justificativa e Problemática

É evidente que as crianças gostam muito de ouvir histórias e, é nesse sentido que o literar² pode ser autêntico instrumento para a formação da criança, em relação a si mesma e ao mundo que a cerca. As brincadeiras permitem que qualquer ser humano se relacione no mundo e com o mundo, adquirindo qualidades fundamentais para seu desenvolvimento motor, moral, cognitivo, afetivo, social. A literatura, enquanto responsável também em divertir, emocionar, caracteriza-se por uma imensidão de possibilidades que podem ser acessadas por

² O referido vocábulo não consta do **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**, da Academia Brasileira de Letras, Global, 2009. Portanto não convencionado à Língua Portuguesa. No entanto, ainda um neologismo, que ao ser utilizado nessa pesquisa procura comunicar a junção/relação do vocábulo literatura com o vocábulo brincar, ou seja, brincar com palavras, com linhas, com cores, com imagens, com sons...

meio de livros, de textos, prontas a povoar a imaginação e enriquecer a linguagem infantil. Ao ouvir, contar ou recontar uma história, a criança enriquece seu vocabulário e, ao interagir com o enredo da narração, ela entra em contato com os aspectos estruturais do texto (tempo, espaço, personagem e tema). Por meio de atividades lúdicas, a criança recompõe a sequência narrativa e interage com o que está sendo lido para ela ou por ela. De acordo com Góes (1990, p. 22) “a literatura é arte, portanto envolve satisfação e emoção. Caracteriza a área afetiva o prazer, o ideal, a escolha, as crenças, as preferências, as atitudes, os ideais, as idéias.”

Se a literatura é arte, é agradável e se o brincar é promotor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, fazer uso da literatura no espaço do primeiro ano do Ensino Fundamental se torna necessário, assim como torna-se fundamental uma didática de sala de aula que estimule as crianças a ler. A ação docente nas séries iniciais deve sempre promover o interesse pela leitura, deve instigar o aluno a leitura de modo que passe pelas séries iniciais e continua a trilhar o caminho da vida estudantil tendo imenso prazer em ler.

Os Referenciais Curriculares Nacionais sugerem que:

[...] os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias [...]. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc. propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor. (BRASIL, 1998, vol.3, pp. 117, 159).

Sabe-se que a prática docente, muitas vezes, é embasada no uso de livros didáticos e que esses livros, até por orientação do Ministério da Educação, vem abordando cada vez mais o trabalho com textos literários. Contudo, muitas vezes o texto literário é levado para a sala de aula, por meio do suporte livro didático, mas se torna objeto de análise com fim em conhecimentos específicos.

Como vimos na dimensão “O letramento”, as práticas de leitura e escrita em sala de aula se concretizam de diferentes maneiras, dentre as quais, naquelas situações em que as professoras preparam um texto para ser lido e discutido com as crianças, ou seja, quando o texto se torna objeto de análise e conhecimento. Por meio de situações de aprendizagem que tomam o texto como objeto de ensino [...]. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO (orgs.), 2009, p. 34).

Com a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental, muitas vezes se pretende antecipar conteúdos e acelerar o processo de aquisição da leitura e da escrita, utilizando os textos literários presentes nos livros didáticos com finalidade tão-somente de alfabetizar. Nesse sentido, é essencial que questionamentos sejam permanentemente lançados em direção ao tratamento que se tem dado à literatura infantil em sala de aula, especificamente presente no suporte livro didático. Com essa pesquisa pretende-se suscitar novos raciocínios e acender inquietações, que provocam reflexões relacionadas à formação de leitores, para que, em se tratando de educação, conhecendo um pouco mais a complexidade da natureza da literatura infantil (*dulce e utile*), possam ser planejados processos de ensino apropriados, caracterizados principalmente por considerarem que a literatura infantil, ainda que no suporte livro didático, deve ser tratada como tal, pois, o ato de ler apenas para aprender algo pode causar aversão à leitura no leitor em formação.

Finalizando essas reflexões que justificam o investigar, é importante enfatizar a importância dessa temática também manifestada na escassa quantidade de pesquisas e de publicações a respeito dessa esfera.

Organização do Trabalho

Na sequência, o Capítulo 1 aborda a criança, o brincar, o literar no espaço da escola: uma tríade interativa. Nesse capítulo reflete-se sobre questões concernentes à infância, literatura e o brincar na escola. Procura-se apontar os questionamentos significativos que fundamentam a concepção atual de infância. A ideia central reside no entendimento de que o desenvolvimento da criança se dá também por meio do brincar e que a literatura infantil tem sua parcela de contribuição nesse desenvolvimento.

No Capítulo 2, são levantadas questões, como a presença do livro didático no Brasil, a relação do livro didático e a escola, a relação entre livro didático e lúdico. Pretende-se apontar o espaço do livro didático na escola e a importância desse instrumento ser visto como suporte textual.

No Capítulo 3, é realizada a análise de algumas páginas do livro didático da Coleção Tecendo o Amanhã, como exemplo do livro didático como suporte de texto literário, enveredando para possibilidades lúdicas por meio da

literatura infantil. Nesse capítulo, pretende-se apontar o livro didático como suporte de textos literários, textos que possibilitam atividades lúdicas em sala de aula, sobretudo, para a promoção do brincar e do prazer de ler.

Utiliza-se nesse trabalho algumas imagens a fim de ilustrá-lo e também comunicar, pois se entende que as imagens permitem alçar novas reflexões de maneira lúdica. Sendo assim, deseja-se com essas imagens comunicar aquilo que a linguagem escrita não dá conta de expressar com tanta criatividade. A ilustração funciona como complemento a compreensão do tema tratado, nesse sentido, como nos ensina Panichi; Contani (2003, p. 30), o transporte da ilustração para o texto representa a habilidade de converter essa forma e dar-lhe tratamento linguístico.

Contextualização Metodológica

Os procedimentos para a realização deste estudo apresentam como alicerce uma pesquisa bibliográfica, pois, segundo Gil (2002, p.79), ela “tem a finalidade de propiciar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, visto que ela possibilita a construção de respostas ao problema de pesquisa.”

Para alcançar os objetivos propostos e as reflexões plurais sobre o problema da pesquisa, este trabalho compreende as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica; análise do *corpus*, e tecedura do texto da investigação e das considerações finais. Nesse processo são analisadas algumas página do livro didático para crianças de 6 anos (1º ano/letramento) da Coleção Tecendo o Amanhã. A escolha da referida coleção se deu, principalmente, pelo contato que tive e tenho com escolas de diferentes regiões do país que utilizam esse material, observando tanto a relação das crianças quanto a dos professores com os livros didáticos dessa Coleção. Por meio de assessorias pedagógicas, pude também receber o retorno de muitos professores de diferentes regiões do país sobre o material em questão, apontamentos, sugestões, indagações.

Como objetiva-se com essa pesquisa identificar em livro didático de 1º ano do Ensino Fundamental possibilidades de intervenção lúdica por meio da literatura infantil e delimitar no livro didático a presença do lúdico, reconhecendo a

importância da ludicidade para leitores em formação, optou-se por analisar algumas páginas de Coleção Tecendo o Amanhã, para exemplificar o livro didático de 1^o ano como suporte de texto literário. Por meio dessa análise, busca-se que sejam percebidas características importantes, esclarecedoras, relacionadas ao tema da investigação. O que se busca aqui é por a descoberto a presença do lúdico em sala de aula, especialmente, em livro didáticos. A análise do *corpus* tem como particularidade ser um recorte originado da relação do analista com aspectos que constituem o referencial teórico desta investigação, dialogando-se, assim, com estudiosos que têm se debruçado sobre o lúdico, infância e literatura infantil, focalizando aspectos que ajudam a entender como a literatura infantil presente no livro didático também pode ser uma ferramenta para o professor dar lugar à ludicidade em sala de aula, e, ainda, como essa noção pode influenciar as ações pedagógicas e as relações entre leitores em formação. Ao analisar o material didático, instrumento que muitos professores se valem em suas aulas, e, mais importante, pelo qual muitas crianças têm um dos únicos contato com histórias infantis, a intenção dessa pesquisa – relevância social – é o compromisso com a sociedade e a construção da cidadania.

Ao se refletir sobre a pós-graduação em educação: não se pode deixar de lado a pergunta sobre seus compromissos com a construção da cidadania, entendida esta como a forma atual de expressão de uma qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana. (BIANCHETTI; MACHADO (orgs.) 2002, p. 81).

Capítulo 1

A criança, o brincar e a literatura infantil no espaço escolar: uma tríade interativa



A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício. Coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo, de seus instintos naturais, aliados, e não inimigos.

Claparède, 1958.

Ilustração, Claudia Brito.

1 A CRIANÇA, O BRINCAR E A LITERATURA INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA TRÍADE INTERATIVA

1.1 A INFÂNCIA: SER CRIANÇA ONTEM E HOJE

Figura 1 - Mary Cassatt. Mother and Child (1905).



A história ajuda-nos a compreender o fenômeno de espelhos que intervêm entre o adulto e a criança; estes refletem-se como dois espelhos colocados indefinidamente um diante do outro. A criança é o que acreditamos que ela seja.

Merleau-Ponty³

A História nos revela que, em diferentes momentos, a criança foi e é o que o adulto acredita que ela é. Ao se pensar em criança, pode ser feita a seguinte pergunta: que espelhos intervêm entre o adulto e a criança na atualidade que influem no conceito de infância nos dias de hoje? Ao refletir-se um pouco mais sobre

³ MERLEAU-PONTY, M. Merleau-Ponty na Sorbonne. **Resumo de curso de Filosofia e Linguagem**. Campinas: Papirus, 1990.

a metáfora do espelho e considerar o pensamento do adulto sobre a criança, é possível realizar-se uma abordagem primeiramente do quesito faixa etária. De acordo com Ariès (1986, p. 83), o infantil, enquanto faixa etária, é recente na história da humanidade. A visão do adulto sobre a criança, anteriormente ao século XVII era como se a criança fosse um adulto em miniatura. Os desdobramentos desse olhar sobre a criança era que essa criança teria, portanto, necessidades iguais às sentidas por esse adulto que assim a via.

Esse olhar do adulto para a criança, para Ariès (1986, p. 92), é decorrência do sentimento de a infância não existir na sociedade medieval. Esse sentimento corresponde à consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia, por isso, a criança, ao ter maior independência, ingressava na sociedade dos adultos. Para o autor, essa sociedade de adultos parece mais pueril devido à idade mental e física dos componentes, por ser composta de crianças e de jovens com pouca idade. Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social, ou seja, aos jogos e às brincadeiras, às profissões e às armas. Nesse sentido, em toda e qualquer representação coletiva, as crianças estão presentes.

No que se refere à liberdade de expressão, já no século XIV, uma tendência de gosto procurava exprimir a personalidade que se admitia existir nas crianças e o sentido poético e familiar que se atribuía à sua particularidade por meio da arte, iconografia e religião. Nas camadas superiores dos séculos XVI e XVII surge um novo sentimento da infância, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, conseguia distrair e passar uma sensação de relaxamento ao adulto, surgindo, assim, a “paparicação⁴”, este sentimento pertencia às mulheres e amas. No fim desses séculos, houve reações e críticas a essa “paparicação” por parte de pessoas que achavam inútil perder tempo com crianças, que, conforme pensavam, nem têm movimento na alma. Julgavam exagerado a preocupação dispensada às crianças. Ariès (1981, p. 164) lembra que, no fim do século XVII, o sentimento de “paparicação” não era dado somente a crianças da classe alta da sociedade, mas

⁴ O termo “paparicação” foi utilizado por Ariès (1981, p.158) caracterizado como “um sentimento superficial” que ocorria nos primeiros anos de vida e que esse sentimento “*originariamente pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças*”. A passagem destas pela família era muito breve e insignificante, pois se não morresse e sobrevivesse a esse período (da paparicação), logo passava a viver em outra casa que não a de sua família.

também a crianças de classes menos favorecidas financeiramente, o que muitas vezes resultava em crianças mal-educadas, que faziam tudo o que desejavam sem que os pais se importassem.

No século XVIII, a preocupação da família era a saúde física e a higiene, devido a um objetivo moral, pois um corpo não fortalecido inclinava-se à moleza, à preguiça, a todos os vícios. Tudo o que se referia às crianças e à família tornava-se sério e digno de atenção, a preocupação era com o futuro e com a existência da criança, pois ela passava a assumir um lugar central dentro da família. Toda a educação do século XX, que se estendia no campo, na cidade, na burguesia e no povo, foi inspirada pelo sentimento da infância. A atenção ofertada à infância e à sua particularidade por meio da distração e da brincadeira passava a dar lugar ao interesse psicológico e a preocupação moral. No final do século, procurou-se conciliar a doçura e a razão. De acordo com o autor, as crianças eram plantas jovens que precisavam ser cultivadas e regadas com frequência. Fazer das crianças pessoas honradas e racionais era uma grande preocupação.

Diante dessa cronologia, pode-se afirmar que o tempo passa, a ótica muda junto às estruturas, inclusive a estrutura social. Essa mudança abarca os sentimentos relativos à criança. Devido a esses novos sentimentos, as atribuições dadas às crianças não são mais atribuições dadas aos adultos em miniatura. Atualmente, ingenuidade, inocência, imperfeição, falta de completude, fazem parte da ótica adulta sobre as crianças. Percebe-se, então, que a noção de infância é cultural e tem relação com o contexto histórico. O conceito de infância está, então, ligado ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro. Retomando a metáfora do espelho, cada época reflete o olhar do adulto sobre a criança, e esse olhar revela ideais e expectativas de adultos em relação às crianças. Então, esse conceito de infância tem desdobramentos sobre crianças em formação.

Carvalho (2003, p. 42) lembra que o século XX foi marcado pelo crescente movimento sociopolítico em torno da infância e da criança, o que possibilitou a percepção de diferentes infâncias vividas num mesmo espaço de tempo. Para se ter um conhecimento da criança, é necessário conhecer a infância, pois para que as suas trajetórias individuais sejam concretizadas, é preciso ter a perspectiva das condições naturais que enveredam a existência humana. O autor acrescenta que a história da infância e da educação é constituída pela história da

sua heteronomia, o que acaba refletindo diferentes traços de ambivalência, como tutela e controle, liberdade e subordinação, entre outros. O tratamento e a atenção oferecidos à criança ao longo da história foram sendo modificados, em certos momentos, considerados indicadores do desenvolvimento cultural de um povo. Para Carvalho (2003, p. 46), tudo o que se tem proporcionado à infância, revela-se fruto da “sensibilidade” do adulto, esquecendo do fator principal, o “direito” que ela possui.

Retomando a pergunta lançada no início desta seção, “que espelhos intervêm entre o adulto e a criança na atualidade que influem no conceito de infância nos dias de hoje?”, percebe-se que no mundo moderno, a visão da infância acaba se modificando, pois existem muitas mudanças e transformações adaptadas aos acontecimentos atuais. Para Rocha (1999, apud CARVALHO, 2003, p. 47), é possível perceber o novo conceito de infância, fruto da modernidade, resultado da contextualização, da heterogeneidade e da percepção da criança na realidade do mundo adulto, nas atividades cotidianas e brincadeiras executadas. A autora lembra também que é importante orientar a ação pedagógica, contemplando sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo a infância como “tempo de direitos”, o qual julga enigmático. Esse “novo tempo” exigiria dos educadores uma conscientização sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do ser humano. E para isso, os educadores têm que ter vigilância, pois a intervenção educativa mantém em si mesma um movimento contraditório entre indivíduo e cultura, e essa observação dos educadores é para evitar um agravamento sobre o poder controlador da cultura, preservando as capacidades do ser humano, entre elas, a criatividade.

De acordo com Narodowski (2001, p. 52), a modernidade da infância é caracterizada por dois pólos, um deles, o da infância “hiper-realizada” (representada pela minoria), ou seja, a infância da realidade virtual, representada por crianças que utilizam internet, computadores, canais de TV a cabo, *video games*. Para o autor, essas crianças parecem não suscitar mais aquele carinho e ternura reservados à infância moderna, essa infância é vista como modelo da nova cultura, pois não dependem tanto do adulto, e podem até orientá-lo em determinadas situações. O outro pólo que o autor apresenta é a infância independente, na qual a criança tem de enfrentar com muita coragem e ousadia sua inserção precoce no trabalho, e muitas vezes a dura realidade das ruas. Nessa infância, está inserida a

vida noturna, caracterizada por drogas, violência e abuso sexual, entre outras circunstâncias causadoras de danos.

A infância moderna, no que se refere à infância virtual, está cada vez mais presa a tipos de entretenimentos que tematizam a violência que está presente no mundo moderno, o que faz que os pais deem preferência a ocupar o tempo de seus filhos com atividades passíveis de ser realizadas em locais considerados por eles mais seguro, deixando de lado diferentes tipos de divertimentos que também certamente seriam instigante e saudáveis para as crianças. Por isso não se vê mais crianças brincando nas ruas, como antigamente, aquela infância livre, em muitos contextos, já não existe mais, e a tendência é de que a criança fique cada vez mais bitolada num “mundo” de superproteção. Uma das melhores invenções de acordo com Fernandes (1997, p.32) é afirmada pela declaração de que lugar da infância é na escola. Essa afirmação serve como argumento no que se refere ao nascimento do sentimento de família e de infância.

Para Durkheim (apud FERNANDES, 1997, p. 76), a modernidade atravessa uma crise de moralidade por causa de uma doença denominada anomia, ou seja, o diagnóstico de um estado das paixões humanas caracterizadas pela dissolução ou pelo relaxamento do espírito de disciplina. A anomia faz os seres humanos terem sede de coisas novas, de alegrias desconhecidas e sensações inexplicáveis. Essa abertura do horizonte ao infinito pode induzir à imoralidade, por isso, educar a infância passou a significar moralizá-la. Educação, então, é entendida como um processo longo e dificultoso, de modo que seja encarnada a voz da sociedade por meio de vigilância, repreensão e punição, tudo isso, vivendo e agindo sobre as pessoas. Acrescenta que, no que se refere ao olhar do adulto sobre a criança, a pedagogia é a imagem que os adultos fazem da criança, é o que se acredita que ela seja. É significativo refletir com os estudiosos a respeito da “doença do olhar adulto” que pode fazer esse adulto ver a criança como uma ameaça.

Se a doença do olhar adulto nutriu-se desse mau levado a idealizar, e temer, uma fantástica criança-objeto, quem sabe possa estar nesse dom o advento de um olhar apto a reconhecer na diversidade a singularidade dos seus filhos. Quem sabe seja este o caminho para nos despedirmos de alguns fantasmas que constituíram a modernidade (FERNANDES, 1997, p. 78).

O autor lembra também que a criança não é uma ameaça, ou seja, ela possui muitas virtudes, faz-se necessário evitar que essas se atrofiem, para isso é preciso colocá-las em ação, a fim de que se desenvolvam progressivamente.

Charlot descreve como a criança é conduzida a se identificar com a imagem projetada pelo adulto.

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a essas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas e as condenam. Assim, reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é ou do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. [...] A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se. (CHARLOT, 1979, p. 108).

Diante desse contexto, o olhar do adulto sobre a criança passa por mudanças e hoje, pode-se dizer que é nesse cenário e sob esse foco que propostas pedagógicas são elaboradas. Observa-se na infância atual, crescente valorização da autonomia individual. Não é à toa que os objetivos educacionais considerados imprescindíveis à formação infantil sejam a atuação da criança de forma cada vez mais independente e o oferecimento de atividades e situações que favoreçam e permitam o desenvolvimento da autoconfiança, da imagem positiva de si mesmo, do autogoverno, da capacidade de realização de escolhas e do exercício da autonomia (BRASIL, 1998, p. 13). Tais objetivos se caracterizam por entender a criança como um ser naturalmente dependente que, ao passar pelo processo da educação, pode (ou deve) ir conquistando certa independência e autonomia na realização de suas próprias tarefas e de suas próprias ideias. No entanto, uma das preocupações constantes da maioria dos discursos pedagógicos em circulação tem sido a de formar crianças que sejam capazes de, progressivamente, ir aprendendo a solucionar os mais diversos problemas que possam surgir em sua vida cotidiana.

1.2 A CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

Figura 2 - William-Adolph Bouguereau. Pause for Thought (s/d).



Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.

Walter Benjamin.

Essa pesquisa aborda especificamente crianças de 6 anos. É importante pensar que segundo Postman, (1979, p. 88), “antes do século XVI, a infância **terminava**⁵ aos sete anos, e a idade adulta começava imediatamente. Não havia estágio intermediário”. Naquele contexto, a criança de seis anos estaria prestes a ingressar na fase adulta. No contexto atual, a criança de seis anos completos está prestes a ingressar no Ensino Fundamental de 9 anos. Sabe-se que a maneira de ser da criança de 6 anos é bastante diferente da maneira de ser da

⁵ Grifo nosso.

criança de 9 anos, por exemplo, que também se encontra no 1º ciclo do Ensino Fundamental. Por isso, o Plano Nacional de Educação divulgou em documento oficial do MEC/SEB, intitulado *Orientações Gerais*, que traz a seguinte afirmação: “a idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no ensino fundamental.” (BRASIL, 2004, s/p). Os documentos preveem que será necessário relevar algumas das características das crianças de seis anos que se distinguem das outras faixas etárias do Ensino Fundamental, sobretudo a sua privilegiada capacidade de conhecer o mundo por meio do brincar.

A criança de 6 anos do século XXI, a despeito de não mais ser vista como um adulto em miniatura, ainda pode ser vítima de generalizações perigosas impostas pela sociedade. Voltemos nosso olhar para a criança de 6 anos em sala de aula. Apesar do que dizem os documentos, comumente observamos no ambiente escolar a ideia de um processo de desenvolvimento linear e único, comum a todas as crianças, isso por conta dos objetivos da escola. Em geral, a fala de pais e até de professores é: “ela já está no 1º ano, tem de saber ler e escrever” ou “o que está acontecendo com essa criança, a criança Y não é assim”. Quando a sociedade busca a homogeneização, a massificação, a normalidade ou padrões de normalidade, perde a singularidade de cada criança. Assim, com a antecipação do ingresso na escola, antecipamos também a preocupação com o *vir-a-ser* (futuro). Na Educação, o futuro é muito evocado pelos anseios dos adultos, sejam eles os pais ou professores, sem que percebam a criança do presente. Na ótica do adulto do século XVI, em que infância **terminava** aos sete anos, naquele cenário as crianças já se preocupavam com questões de adultos. Hoje, a partir de olhares adultos e concepções que passam pela vertente do *vir-a-ser*, a sociedade revela a ansiedade que tem em relação ao futuro da criança. O perigo dessa ansiedade é quando transformada em procedimentos imediatistas, que muitas vezes não consideram a infância.

Kramer & Leite (1996) ilustram uma pergunta bastante comum nos dias da atualidade. “Quando perguntam a André, garoto de quatro anos, “O que você vai ser quando crescer?”, ele responde imediatamente: “Ora, um André grande!”. Sob esse ponto de vista, a tentativa é procurar entender a criança em si mesma e não em razão do adulto. Para Postman (1979, p. 61), Rousseau deu uma

contribuição importante para o desenvolvimento da infância quando persistiu na afirmativa de que a criança é importante em si mesma, e não como um meio para um fim. No entanto, hoje, é possível perceber pais ansiosos em relação às crianças já na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Se a criança ainda não está alfabetizada, o pai ou responsável fica preocupado como se se tratasse de anciãos que têm apenas alguns anos de vida pela frente e precisam aprender o quanto antes. Pais, por vezes até mesmo professores, preocupam-se por quererem que as crianças de 6 anos entrem no Ensino Fundamental lendo e escrevendo, como se espera de um adulto. Colocam sobre crianças uma responsabilidade que ainda não deveriam carregar. Jobim; Souza (1996, p. 106), ensinam que a produção e o consumo de conceitos sobre infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, e que correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.

Frente aos desafios e às mudanças do cenário educacional, com o foco voltado para crianças de seis anos, deve-se refletir sobre quem são essas crianças de seis anos. De acordo com o psicanalista Katz, a criança tem de “ser sendo”.

O devir não é o vir-a-se, o vir-a-ser já é determinado antes do ser, inscrito num sistema determinista. Enquanto o devir não é necessidade, mas produto de encontros e acasos. Inexiste algum caminho prévio e determinado que a criança devesse seguir a fim de se tornar um adulto. (KATZ, 1995, p. 90).

A infância não está isenta dos olhares adultos, de como eles tendem a encará-la, por isso adquire caráter diferenciado em virtude da diversidade cultural. Por isso, falar de infância não é questão tão simples. Na atualidade permite-se às crianças serem de fato crianças, ou estão lançando sobre elas, assim que entram na escola, metas e anseios de adultos? Qual é a meta que pais e professores impõem às crianças na escola? As respostas a essas perguntas permitem perceber se o perfil das crianças em questão é o perfil da “criança-estudante” ou da “criança-adulto-em-miniatura-estudante”.

Pensando em atender, em ambiente escolar, a especificidade dessa criança de 6 anos faz-se necessário entender suas características. Em uma escola

em que muitas vezes o olhar está para o trabalho, Piaget (1970 p. 157) ensina que “no curso de seu próprio desenvolvimento interno, o brincar se transforma gradualmente em construções adaptadas que requerem uma quantidade sempre crescente do que de fato é trabalho, a tal ponto que, nas turmas infantis (para as crianças de 3 a 7 anos) de uma escola ativa, pode ser observada toda espécie de transição espontânea entre o brincar e o trabalhar”. O autor desenvolveu seus estudos sobre a estruturação cognitiva em crianças, estabelecendo diferentes níveis de desenvolvimento que se sucedem na construção da inteligência. O percurso do desenvolvimento para Piaget (1970, p. 33) é uma marcha para o equilíbrio, que se faz por graduações sucessivas, ou seja, por estágios. Para o autor existem unidades no desenvolvimento da inteligência do ser humano, que são classificadas como as *quatro grandes etapas do desenvolvimento*: **sensório-motora**, até aproximadamente 2 anos; **pré-operatória**, que vai até aos 6 – 7 anos; **operações concretas**, entre 7 e 11 anos; **operações formais**, depois dos 11 anos. A etapa sensório-motora precede a linguagem, já a etapa pré-operatória, começa com a linguagem. Valendo-se das contribuições de Piaget, percebe-se que a criança de 6 anos encontra-se na fase que deve ter cada vez mais estímulo com a linguagem, por isso a importância de a escola valorizar a literatura infantil também em sua natureza lúdica.

Para que se possa entender um pouco mais sobre as fases das crianças, por meio dos estudos de Piaget, apresenta-se os quadros a seguir:

Fases do desenvolvimento

Período sensório-motor

Seis estágios

Exercício dos esquemas sensório-motores

Reações Circulares Primárias (1 - 4 meses)

Reações Circulares Secundárias (4 - 8 meses)

Reações dos esquemas Secundários (8 - 12 meses)

Reações Circulares Terciárias (12 - 18 meses)

Invenção de novos meios através de combinações mentais (18 - 24 meses)

Pré-operacional (2 - 7anos)

Operações Concretas (7 - 11 anos)

Período das operações formais (11 - 15 anos)

Fonte: Baseado em Piaget (1978)

É importante ressaltar que, nas etapas apresentadas acima, as idades podem variar de uma sociedade a outra, isto é, não são etapas as quais se pode determinar uma data cronológica constante. O que sempre vai ocorrer é a ordem de sucessão de uma etapa para a outra. Além disso, para atingir certo estágio, é necessário ter passado por marcos preliminares, ou seja, é necessário ter construído pré-estruturas, subestruturas preliminares que permitem a evolução intelectual. Com isso Piaget (1978, p. 45) ressalta que as crianças de todas as culturas atravessam as mesmas sequências de estágios, embora haja algumas diferenças quanto à aquisição de conceitos específicos.

Período Pré-operatório (2 - 7anos)

Aprofunda-se aqui questões concernentes a crianças de 6 anos, período pré-operatório. O progresso principal deste estágio, de acordo com o autor, é o desenvolvimento da capacidade simbólica, cujas múltiplas manifestações, como a linguagem, a imaginação, o jogo simbólico, representam inovação na inteligência da criança. Nesse período, a criança se torna representativa, baseada em esquemas de ações internos e simbólicos, mediante os quais ela manipula a realidade não

mais diretamente, senão através de signos, símbolos, imagens, conceitos etc. O período pré-operatório, como o próprio nome indica, mostra que esse é um estágio de preparação das operações concretas, aquele que marca o advento destas operações. E é nesse período de preparação que Piaget (1978, p. 65) distingue duas etapas: a que corresponde ao **pensamento simbólico e conceitual**, e a etapa do **pensamento intuitivo**.

Período Pré-Operatório (2 a 7 anos)

Pensamento simbólico e pré-conceitual (1 ½ - 2 anos até 4 anos)

- Aparecimento da função simbólica em suas diferentes manifestações (linguagem, jogo simbólico, simbolismo secundário, imitação diferida, imagem mental)
- Pensamento baseado em pré-conceitos e participações (entre um ponto intermediário entre a individualidade dos objetos e a generalidade dos conceitos) e no raciocínio préconceitual ou transdução (procede por analogias imediatas e não por dedução)

Pensamento intuitivo

(4 anos até 6-7anos)

- Representações baseadas sobre configurações estáticas (próximas de percepção)
- Controle dos juízos por meio de regulações intuitivas (mas ainda não operações)

Fonte: Baseado em Piaget (1978)

Nota-se, por meio desse quadro, que o nível pré-operacional representa um avanço sobre a inteligência sensório-motora, mas não alcança o avanço das operações lógicas dos níveis seguintes, já que, durante o desenvolvimento do pensamento pré-operacional, o comportamento cognitivo ainda é influenciado pelas atividades perceptivas. O autor caracterizou o pensamento e o comportamento de uma criança pré-operacional como egocêntrico, ou seja, a criança toma o próprio ponto de vista como sendo o único, desprezando o dos outros. Este egocentrismo representa uma característica típica do pensamento infantil. As crianças deste período não aceitam o ponto de vista de outra pessoa que seja diferente do seu. Contudo, este Lentrismo diminui lentamente quando a criança lida com o pensamento de outras crianças que estão em conflito com o seu próprio.

Entender a criança de 6 anos, vê-la como tal e respeitar suas características, interferindo de maneira gradativa para que a criança avance, é papel da escola. É papel da escola também perceber que, nessa fase, o desenvolvimento da linguagem falada é o aspecto mais evidente durante o desenvolvimento do pensamento pré-operacional. Para Piaget (1970, p. 29) a linguagem falada apresenta três consequências essenciais ao desenvolvimento mental: primeiro a possibilidade de intercâmbio verbal com outras pessoas, que anuncia o início da socialização da ação; depois a internalização da palavra, o aparecimento do pensamento propriamente dito, corroborado pela linguagem interna e por sistemas de signos e por último e, para o autor, o mais importante, a internalização da ação, a qual, de agora em diante, mais do que ser puramente perceptiva e motora, será uma representação intuitiva por meio de imagens e “experimentos mentais”. A linguagem falada e outras formas de representação como desenho, alguns símbolos e figuras e suas imagens internas, por exemplo, abrem, para a criança, portas que não estavam abertas antes. A internalização do comportamento através da representação, facilitada pela linguagem, acelera o ritmo com que as experiências podem ocorrer. Durante o nível pré-operacional, com o desenvolvimento das representações, o pensamento pode ocorrer mais em função das representações do que apenas das ações. Por isso, o professor atento deve perceber a importância da literatura, pois é nessa fase de desenvolvimento infantil que a literatura faz-se essencial para o desenvolvimento infantil, pois a criança brinca com as palavras e esse brincar pode ocorrer mais em função das representações, como ensina Piaget, do que apenas das ações.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos prevista na Lei n. 9.394/96 objetiva que todas as crianças de seis anos sejam matriculadas na escola de Ensino Fundamental, contudo, uma questão a ser considerada refere-se ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida, reconhecendo e respeitando suas características, como ensina Piaget. A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização.

De acordo com a Lei Federal n. 10.114, o primeiro ano do Ensino Fundamental deverá ter características semelhantes às dos últimos anos da Educação Infantil. A criança de 5-6 anos, que ainda tem uma curiosidade aguçada e

está se transformando pelo conhecimento sistematizado das coisas e das pessoas, começa a ter o predomínio do aspecto cognitivo e a consolidação da função simbólica. As características da criança de 6 anos citadas devem ser respeitadas, independente de essa criança hoje estar no ensino Fundamental. Nessa fase, conteúdos são necessários, contudo o foco não deve se restringir aos conteúdos pelos conteúdos. Eles devem sempre estar ligados à experiência da criança e promovendo o desenvolvimento da sua capacidade de expressão. No 1º ano do Ensino Fundamental, a criança deve ser tratada como uma criança precisa ser tratada, com respeito e, sobretudo, como criança, com suas singularidades.

1.3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Figura 3 - Jacques Laurent Agasse. The Playgraoud (1930).



“O jogo tem, sobre a criança, o poder de um exercitador universal: facilita tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais.”

Jacquin, 1963

Quando se fala em brincar, é importante ressaltar que estudos foram feitos e outros continuam em realização para tratar de maneira consistente assunto tão importante e sério: o brincar. Entretanto, o que pode ser estudado em algo que

parece tão simples? Que reflexões surpreendentes podem surgir de algo que parece já ser tão bem conhecido?

De acordo com Vygotsky (1991, pp. 109, 110), diferente da função que comumente se atribui ao brincar: diversão, distração, entretenimento, uma das características que define o motivo pelo qual crianças brincam, de modo geral, é que elas brincam pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que têm acesso. Pode-se observar, então, que, ao brincar, as crianças vivenciam algo necessário para elas, ou seja, brincam não apenas pelo prazer, mas pela necessidade de ações em plano mais amplo que aquele a que têm acesso. O brincar é, então, para as crianças, um espaço de liberdade, de construção de conhecimento e de investigação sobre si mesmas e sobre o mundo. É um espaço em que relacionam seus interesses e necessidades com a realidade e com o imaginário. Sendo assim, atribuir valor ao brincar ou falar sobre o valor da brincadeira é tarefa complexa porque para o adulto esse valor é bem diferente que para a criança. Contudo, as afirmações de alguns autores focalizam o brincar com olhar especial e permitem abranger essa complexidade.

Cunha (2001, p. 16) afirma que brincando a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Brincando, a criança busca sentido para sua vida. Sua saúde física, emocional e intelectual depende, em grande parte, dessa atividade lúdica, pois, por meio dela, desenvolve potencialidades, compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua, cria, deduz etc. Na brincadeira, a criança reproduz a sua própria vida, constrói o real, delimita os limites frente ao meio e ao outro e sente satisfação de poder atuar ante as situações e não ser dominada por elas, pois ao brincar experimenta o mundo, os movimentos e as reações o que lhe prepara melhor para desenvolver atividades mais elaboradas no futuro. Brincar é, então, um aprendizado de vida que leva as crianças a traçar seu próprio percurso.

Para Vygotsky (1991, p. 130) no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brincar está unido ao prazer. Para o autor, o brinquedo, além de ser uma das maneiras de expressão da cultura, também é objeto simbólico, pois ao brincar a criança vê não um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê, pois a ação numa situação imaginária

ensina a criança a dirigir o pensamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado dessa situação. Ainda para o autor, a criança se desenvolve essencialmente através das atividades lúdicas e essas têm impacto no processo de construção do sujeito. A criança quando brinca demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real. Na atividade lúdica a criança “se torna” aquilo que ainda não é “age” com objetivos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, “interage” segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado, pelo lugar que na realidade ocupa no seu espaço social. Brincando, ultrapassa os limites dados concretamente para sua atividade. Piaget (1978, p. 60) acredita que o jogo simbólico pode servir para a liquidação de conflitos, para a compensação de necessidades não satisfeitas, para a inversão de papéis, para a liberação e extensão do eu. Para Whaley; Wong (1989, p. 77), nas brincadeiras as crianças praticam como lidar com o complicado e estressante processo de viver, de se comunicar e de estabelecer relacionamentos satisfatórios com outras pessoas. Roza (1999, p. 32) afirma que o brincar e o jogar são as formas básicas da comunicação infantil com as quais as crianças inventam o mundo e elaboram os impactos exercidos pelos outros.

A despeito dessas diferentes visões do brincar, percebe-se que há algo comum entre as visões: o ser criança está intimamente ligado e aliado à presença do brincar. Sabe-se então que *criança* e *brincar* são vocábulos que se relacionam. Contudo, qual é a relação entre criança, brincar e desenvolvimento? Que tipo de elaboração de conceitos o brincar pode proporcionar? Pensar o brincar como algo que apenas proporciona prazer à criança faz surgir o risco de entendê-lo dicotomicamente, sem o estabelecimento de relação com o desenvolvimento: prazer/não prazer, sério/não sério, aprendizagem/sem aprendizagem, desenvolvimento/sem desenvolvimento. Contudo, o brincar não pode ser visto apenas como o que dá prazer, mas como atividade que preenche necessidades da criança, ajudando-a no desenvolvimento.

Em *Além do Princípio do Prazer*, Freud analisa o jogo de uma criança que brinca com o “aparecer” e o “desaparecer” de um objeto, à medida que coloca as mãos sobre os olhos. Este jogo produz na criança sentimentos de poder e controle sobre pessoas e objetos, que aparecem e desaparecem conforme seu desejo, apesar de ser fraca e dependente. O jogo envolve um trabalho mental complicado e mostra como o sentido de magia pode assegurar à criança sentimentos de onipotência. (FREUD In: ROSAMILHA, 1979, p. 30).

Repensando a ideia do brincar que ultrapassa os limites da esfera do prazer, quando uma criança brinca de dirigir um carro, por exemplo, ela está sendo mais do que é no mundo real. A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Nesse sentido, a brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado pela necessidade de ação da criança e por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações. Sobre isso, Leontiev ensina:

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. (1988, p. 121)

Assim, por meio do brincar, a criança projeta-se nas atividades dos adultos. Pode-se observar que, nesses casos, as crianças procuram ser o mais fiel possível à ação assumida, ou seja, elas procuram ser coerentes com os papéis assumidos. Sendo assim, o brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento e, apesar de a brincadeira não ser o aspecto predominante da infância, exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. Sobre isso, Leontiev afirma:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil realizados em função do brincar têm mostrado que por meio do jogo as crianças têm oportunidade de usar todos os sentidos na totalidade. Mostram também que o desenvolvimento por meio do brincar alcança o desenvolvimento pessoal, como autodescoberta, autoconfiança, senso crítico, habilidade de expressão, atitude cooperativa, vida em equipe, afetividade, clima agradável e confiança mútua, atitudes éticas e morais. Sobre esse último, afirma Piaget:

Tudo isso talvez seja pouco forte a propósito do simples jogo de bolinhas. Mas a história do jogo de bolinhas vale tanto, aos olhos da criança, quanto a história das religiões e das formas de governo. Além do mais é uma admirável história de espontaneidade. Portanto, não seria inútil esclarecer o juízo do valor moral, na criança, por um estudo preliminar da conduta social da criança em si. (PIAGET, 1978, p. 86).

Assim, para qualquer criança, brincar é uma necessidade básica, é tão essencial ao seu desenvolvimento quanto a alimentação, o carinho, a saúde, a habitação e a educação, é o que a torna ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros, bem como a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo, a ser solidária. Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, moral e social, pois por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. Enquanto brinca, a criança reflete a sua forma de pensar e sentir, mostra como vê a realidade e aprende a interagir com os outros e as situações de uma forma espontânea e alegre. O brincar é uma linguagem; é também raciocinar, descobrir e perseverar, aprender a perder e perceber que haverá novas oportunidades para ganhar, esforçar-se, ter paciência, não desistir facilmente.

Nessa pesquisa, quando fala-se em brincar, entende-se também brincar com as palavras. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as crianças, ao utilizarem a linguagem do faz de conta, brincam com as palavras, enriquecendo sua identidade, porque experimentam outras formas de ser e pensar, ao vivenciarem concretamente diversos papéis sociais ou personagens, ampliam suas concepções sobre as coisas e pessoas. Quando as crianças se relacionam com o mundo das letras de forma lúdica, ou seja, quando brincam com as palavras, elas podem estabelecer relações com o universo literário e com o seu mundo interior. Sobre o jogo de palavras, Huizinga ensina:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação e levá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. (HUIZINGA, 2000, p. 31).

Quando se fala em brincar com palavras, pode-se pensar primeiramente e simplesmente no ato de ler/ouvir histórias. De acordo com Abramovich (1991, p. 14), “ler significa maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível. Ainda sobre o caráter lúdico da narrativa, Maciel; Baptista & Monteiro (2009, p. 7) comentam que “a narrativa verbal é um convidativo jogo simbólico reforçado pelo caráter lúdico”. Coelho ensina que a criança deve estabelecer relações com a literatura de maneira lúdica.

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia-a-dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (COELHO, 1997, p. 46).

Cunha (2001, p. 34) relata que quando brinca com as palavras a criança dá vez ao seu imaginário e, sobre isso, a autora ensina que a criança que brinca com as palavras está, também, aumentando as possibilidades de lidar com sua afetividade e de descobrir seus interesses. Através deste processo, poderá chegar a encontrar uma vocação, o que é fundamental para a realização de todo ser humano. É um momento que deve ser respeitado, por ser um momento no qual está sendo cultivadas qualidades importantes para a formação de hábitos, que irão influir na qualidade do seu futuro desempenho social. Na leitura, quando a criança depara com as peripécias de Cachinhos Dourados, por exemplo, além do jogo das palavras, da entonação de quem está lendo, das situações imaginárias que a criança cria, é um momento em que é colocada em situações em que pensa questões relacionadas à família, curiosidade, obediência, arrependimento, por exemplo. Assim como quando brinca de casinha, está envolvida em questões, como regras familiares, obediência, papel dos membros da família... Ler textos literários, considerando a natureza prazerosa da literatura infantil, por si só significa brincar com palavras. E essa forma de brincar estimula a inteligência e desenvolve a criatividade da criança. Esta é uma das formas de brincar mais fundamentais no período pré-operatório, que começa com a linguagem. Nesse período a criança cria situações por meio das palavras, se valendo do simbólico, razão pela qual o brincar com as palavras deve ser tratado e subsidiado com seriedade. E é nesse descobrir com as palavras que há aprendizagem muito enriquecedora e indispensável a uma integração social.

Sabendo que a literatura contém em seu texto elementos fundamentais para criança brincar, entre eles: o maravilhoso com suas nuances fantasiosas tão ao gosto da imaginação infantil; a plástica da palavra, que ora brinca com o som, ora brinca com o imaginário infantil, as rimas, as possibilidades de vãos imaginativos e descobertas por meio das narrativas. Ao ler histórias, contos de fadas, fábulas, ao recitar um poema, trava-língua, trocadilhos, ler e compor acrósticos, contos, contos cumulativos, cantigas, cantiga com troca de vogais, como *sapa na lava a pá*. A criança pensa, reflete, se organiza internamente para aprender aquilo que quer, o que precisa e necessita, está no seu momento de aprender. Assim, o brincar com as palavras é um dos elementos para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. Contribui para a formação do sujeito na interação com o outro, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Se a criança aprende brincando, é essencial que essa vivência faça parte do contexto escolar, que a brincadeira seja levada a sério e ainda que literatura também seja vista como brincadeira e brincadeira com as palavras.

1.3.1 O Brincar na Formação, no Desenvolvimento e na Aprendizagem Escolar

Figura 4 – Picasso. Maya com boneca (1938)



Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana.

Carlos Drummond de Andrade, s/d.

Quando brincam, as crianças jogam, imitam e representam. Não se pode imaginar a infância sem seus risos, choros e brincadeiras. Em supondo que ao ingressarem na escola as crianças parem de brincar. As escolas, em sua maioria, por não se apropriarem de conhecimentos sobre a importância do brincar, não possibilitam espaços e tempos para o brincar, trocando-o por uma “escolarização” precoce. Assim, ainda hoje, existe uma oposição entre o brincar e o aprender, há uma concepção de que os Centros de Educação Infantil são lugares para brincar, enquanto, a escola, a partir do Ensino Fundamental, é lugar para estudar.

Atualmente, o brincar na maioria das escolas, encontra-se pouco presente nas práticas pedagógicas. Porém, isso ocorre não por culpa do professor, mas devido à sua formação profissional, que não contempla informações nem vivências a respeito do brincar e do desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, afetiva, cultural, histórica e criativa. São raras as escolas que investem no aprendizado por meio do lúdico, e, se a escola não atua positivamente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento da brincadeira, provavelmente, age ao contrário, impedido que ela aconteça. Cabe ao professor assegurar, garantir e enriquecer a brincadeira como atividade social da criança e oferecer, assim, tempo espaços e materiais para que as brincadeiras sejam partilhadas. Dessa forma, as crianças passam a assimilar melhor a cultura e o modo de vida dos adultos, do meio em que estão inseridas de forma criativa, social e partilhada.

Brincadeira e aprendizagem são ações com finalidades convergentes e devem habitar o mesmo espaço e tempo, cabe aos professores a tarefa de possibilitar a potência criativa do brincar e do aprender da criança. Os professores de crianças de 6 anos, encontrarão no 1º ano do Ensino Fundamental crianças em níveis e estágios de alfabetização diferentes, nessa fase, o professor deve proporcionar momentos para que a criança possa brincar, não apenas com brinquedos convencionais, mas enquanto estão aprendendo a ler. Estar diante de textos literários para a criança alfabetizada ou não, não deve parecer estar diante de um texto informativo, ou instrucional, mas diante de um texto literário! Quando uma criança está diante de um texto literário, fazendo sua leitura, lendo imagens, palavras ou ainda alguém lendo para ela, essa criança pode estar diante de uma brincadeira com o mundo das palavras, pode estar dando piruetas internamente, saltando e vivenciando as mais inusitadas situações. Pensando a importância do

brincar para as crianças, pensando também que a literatura pode ser uma maneira de o brincar estar presente na sala de aula, é importante refletir sobre o que instrui Abramovich, a autora ensina:

[...] quando a literatura é passada para a criança na escola não pode ter cara de aula, porque se tiver cara de aula deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento. (ABRAMOVICH, 1991, p. 24).

De acordo com a autora, histórias infantis fazem a criança estar em um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... de encantamento, de maravilhamento e sedução... Ler histórias para crianças na sala de aula, ou permitir que elas o façam é, de acordo com Abramovich:

[...] ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias 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 de cada história (cada uma a seu modo). É 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, 1991, p. 17).

Quando a criança brinca com as palavras, exercita suas novas habilidades; percebe coisas novas; dirige medos e angústias; repete incessantemente o que gosta; explora e investiga o que há ao seu redor. A brincadeira não é apenas aquela que dá prazer, é certo que quando uma criança está lendo ou ouvindo uma leitura de algo de que gosta muito, pede para repetir várias e várias vezes, obviamente isso é possível pelo prazer, contudo, esse brincar com as palavras prepara a criança para a vida e é por meio do brincar que a criança desenvolve sua personalidade, a qual a acompanhará pela vida afora.

Segundo Fernández (2001, p. 12), embora o brincar e o aprender dividam o mesmo espaço, processam-se diferenciadamente. Para a autora, aprender é apropriar-se da linguagem, é historiar-se, recordar o passado para despertar-se para o futuro, é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis

e possíveis. Só será possível que os professores possam gerar espaços de brincar/aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construírem para si mesmos. É brincando que crianças, jovens e até adultos descobrem a riqueza da linguagem e aprendem apropriam-se dela. Brincando inventam novas histórias, entretanto, é o aprendizado que permite que sejam historiadas, que sejam seus próprios biógrafos, ou seja, que construam um passado para projetarem-se no futuro. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, as brincadeiras devem estar presentes em qualquer época da vida, seja na infância, na adolescência ou na fase adulta. Contudo, deve-se observar que:

[...] o jogo do adulto difere bastante do jogo infantil. Para o adulto, o jogo tem uma função e ele está consciente disso. Embora o lúdico seja uma atividade gratuita, o adulto joga para “passar o tempo”. A criança não. De forma semelhante, a palavra “diversão”, muito usada pelo adulto, também apresenta esse sentido de fuga do tédio, do desespero ou da tristeza. O jogo infantil também é gratuito, mas monopoliza a criança integralmente, de tal maneira que o jogador não tem consciência dessa gratuidade. (LEGRAND apud ROSAMILHA, 1979, p. 49).

No dia a dia ao proporem as brincadeiras na escola, professores deparam-se com o fato de as crianças produzirem alternativas e construírem novos objetivos diferentes do que era a sua proposição. Em outras palavras, a capacidade criadora das crianças tem mostrado às escolas a função do brinquedo em seu desenvolvimento, o que extrapola as limitações das atividades propostas por professores. Mesmo conscientes disso, pelas percepções do cotidiano, professores se veem diante dos ditames institucionais e acabam por produzir suas práticas educativas pautadas apenas na expectativa de brincar para aprender conteúdos escolares. De acordo com Friedmann (1998, p. 29), esse processo de pedagogização da atividade lúdica é agressivo, dando origem a sistemas para a utilização educacional do brincar. O brincar está longe de servir apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, contudo, principalmente em ambiente escolar, não suficiente. O brincar proporciona situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas. Para os adultos que desejam usar o jogo com objetivos educacionais, esse é visto como um meio, um veículo capaz de levar até à criança uma mensagem educacional. Contudo, para a criança dentro ou fora da escola o brincar constitui um fim nele mesmo.

Como, pois, conciliar essa necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muitos simplesmente fazem do jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para a criança, para nós, deve ser um meio. Não se trata, portanto, de deixar a criança livre de sua atividade, abandonada a si mesma.

A criança deve jogar, mas todas as vezes que você lhe dá uma ocupação que tem a aparência de um jogo, você satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo. (BROUGÈRE, 1998, p. 122).

A instituição escolar, como espaço destinado à apropriação pela criança de determinadas habilidades e elaboração do conhecimento produzido historicamente, em geral, nega o brincar ou o vincula a objetivos didáticos. Ainda, na escola existe o professor, que é adulto e em geral não brinca com a criança, conduzindo o processo de acordo com suas convicções didático-pedagógicas e esquecendo-se de que o brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é, também, mais que isso, pois envolve, além da atividade cognitiva, a criança por inteiro, pois independentemente do lugar em que a brincadeira aconteça, a criança não brinca por metade, por dimensões separadas, não brinca só com o corpo ou só com a mente. Nos seus brinquedos, as crianças experimentam, relacionam-se, descobrem, imaginam e, sobretudo, desenvolvem capacidades corporais, cognitivas e socioafetivas. Nessa perspectiva, o brincar na escola será visto mais profundamente como atividade significativa quando recuperar o seu caráter de atividade principal. O potencial pedagógico do brincar está no fato de nele coincidirem motivos e objetivos, o que o torna, para a criança, uma atividade principal à medida que possibilita o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Cabe ao professor a tarefa de organizar a atividade da criança de modo cada vez mais complexo, definindo-a a partir dos objetivos pretendidos. Nesse sentido, o brincar na escola não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas deve ser entendido como atividade principal e fundamental, orientada para a constituição da identidade cultural e da personalidade das crianças. Nesse organizar, o professor deverá então olhar a literatura infantil ludicamente, a despeito de todos os percalços que o brincar encontra na escola. Na busca por reflexões sobre o brincar, uma questão deve sempre despontar na mente do educador: que concepções de brinquedo/brincadeira

norteiam seu trabalho? Ou seja, em que medida o brincar tem alcançado o ambiente escolar? A escola está equivocada quando subsidia sua ação dividindo o mundo em lados opostos, de um lado o jogo das brincadeiras, do sonho, da fantasia, e do outro o mundo sério do estudo e do trabalho, pois todos, adultos, jovens e crianças, independentemente do tipo de vida que levam, precisam de brincadeiras e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. Pode-se observar em práticas docentes, dentre outros aspectos, uma grande preocupação em fazer do brincar na escola uma atividade cada vez mais “pedagogizada”. Há realmente lugar para o *homo ludens*⁶ na escola?

Diante dessas perguntas, é importante refletir que a sociedade contemporânea vem sendo movida pelo interesse, pela instrumentalização do humano, pela negação do ócio e pelo controle sobre a produção e reprodução de bens materiais. Nesse mesmo modelo social, a alegria e a ludicidade presentes na vida comunitária e, particularmente, no brincar, acabam sendo vistas como “irrelevantes” porque há um desequilíbrio na já dicotomizada relação trabalho-lazer. Quando ingressamos na escola, tudo tem o fim no trabalho: passar no vestibular para ter um bom emprego e, por conseguinte, uma boa renda e um lugar de *status*. Com isso o privilégio do trabalho como eixo significativo da existência humana é intensificado na escola, desde as séries iniciais, pois a tendência é que o encaminhamento da criança no Ensino Fundamental seja para a dimensão considerada séria — labor. Dessa forma, a criança, agora com 6 anos, acaba se envolvendo com o mundo das obrigações cotidianas ou escolares. Desse modo, a criança que auxilia a família na luta pela sobrevivência não seria a única com a infância roubada, mas, por outra causa, entretanto com a mesma consequência, tem a infância furtada também aquela criança que é submetida desde cedo a obrigações precoces, como tarefas escolares, aulas de balé, piano, inglês, futebol e natação, dentre outros “investimentos”.

⁶ Nessa pesquisa, em relação ao conceito de **Homo ludens** é importante destacar que o filósofo Huizinga, em 1983, escreveu o livro **Homo Ludens**, no qual argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (**Homo sapiens**) e fabricação de objetos (**Homo faber**), então, para o autor, a denominação **Homo ludens**, quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. Essas expressões foram classificadas **Taxonomicamente**, isto é, nomenclatura binomial que designa nas ciências biológicas o conjunto de normas que regulam a atribuição de nomes científicos às espécies de seres vivos. Chama-se binominal porque o nome de cada espécie é formado por duas palavras, o nome do gênero e o restritivo específico, normalmente um adjetivo que qualifica o gênero.

Marcellino (1996, p. 37) alerta para o principal motivo da ocorrência do furto do lúdico na infância, que se observa na instrumentalização da infância, o que vem acontecendo frequentemente, desrespeitando a faixa etária da criança e afastando cada vez mais o brincar e a ludicidade de sua prática diária. Nessa perspectiva, a preocupação única de adultos seria a preparação da criança para o futuro. No entanto, se esquecem de que:

Quando a criança brinca, está **feliz**⁷... É, em grande parte, no brinquedo que a criança se prepara para o tal estado (o estado de homem). (LEIF; DELAY apud ROSAMILHA, 1979, p. 47).

Ao abordar o brincar na escola, é relevante que se tenha em mente toda a seriedade e responsabilidade que a escola tem frente à sociedade para com a criança. É possível crianças insatisfeitas quererem voltar às escolas? Vemos crianças tristes querendo aprender? Quando a escola envereda pelos caminhos da ludicidade, a criança é intensa, tem-se um ser inteiro, pronto a aprender: *homo sapiens* e a produzir, *homo faber* porque o *homo ludens* é indiviso. Definir os conceitos. A escola muitas vezes marcada pelo racionalismo, envolta em preocupações, quer explicar, conceituar, definir, já nas séries iniciais, e esbarra na divisibilidade humana: *sapiens, faber e ludens*.

Imagina-se nossa criança de 6 anos, sendo vista de forma fragmentada e dividida em *homo sapiens* porque é dotada de intelectualidade, em *homo faber* porque trabalha (executa), em *homo ludens* porque tem a capacidade de brincar, jogar, rir e ser alegre. Ora, será difícil para a escola perceber o aluno como sendo a existência partilhada do sapiens-faber-ludens? Imagina-se essa criança diante do texto literário em sala de aula, agora, convertida em aluno, *homo sapiens*, não pode brincar com as palavras?

Morin explica que a condição humana é indivisa e:

[...] o *Homo sapiens* é também indissolúvelmente *Homo demens*, que o *Homo faber* é ao mesmo tempo *Homo ludens*, que é *Homo economicus* é ao mesmo tempo *Homo mythologicus*, que é *Homo prosaicus* é também *Homo poeticus*. (MORIN, 2002, p. 44).

⁷ Grifo nosso.

De acordo com o autor, o homem é por excelência um ser complexo, e pensando a criança de 6 anos como unidade complexa, ela brinca. De acordo com Fontanella (1995, p. 129) “Age todo ele em consonância com o meio, com o universo, sem precaver-se disso. [...] O exercício da capacidade lúdica é uma expressão vital. Mas também uma expressão da existência.”

No mundo do trabalho existe lugar para a complexidade humana? O humano pode ser uno na criação de um trabalho intelectual, no prazer de manufaturar um utensílio ou na realização de um labor doméstico. Entretanto, o que se observa é que na modernidade o homo faber foi transformado numa máquina de produzir, na qual o trabalho faz parte do sobreviver e não de uma vida intensamente humana. O humano é despedaçado, dilacerado pela dificuldade de sobrevivência. Nesta sobrevivência não é fácil a vivência unificada. Para viver temos que pagar um preço árduo para tudo. Paga-se pelo fogo, pela água, pelo fruto que a mãe terra nos dá. A civilização moderna cobra tudo e nos coloca dentro de um contexto de opressão, o humano acaba explorando e sendo explorado. E nesse ciclo ele se separa do mundo e se separa do outro da sua espécie. Assim, nos dividimos e nos fragmentamos, tornamo-nos estranho a nós mesmos e ao outro: desumanizamos. (PEREIRA, 1999, pp. 276, 283).

A escola e seu papel humanizador, primeiramente, tem de ver a criança como um todo, precisa assumir a práxis pedagógica enquanto complexidade, traduzida no saber fazer, no saber ser e no saber estar, e pensar a criança enquanto ser humano, compreendendo sua singularidade na diversidade e a sua diversidade na singularidade. Nesse sentido, não cabe à escola, em qualquer ciclo, Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, ver o aluno apenas como uma unidade intelectual, mas também afetiva. *Homos sapiens, homo faber, homo ludens*, o que priorizar na escola? O que se espera da escola? Esses questionamentos nos levam a refletir que a escola não deve pensar dicotomicamente corpo/alma, sensível/inteligível, sujeito/objeto. Sob o ponto de vista da complexidade, a escola pode entender a criança de 6 anos e seus movimentos, não cobrando dela silêncio e seriedade em todo o tempo, produção e produção em todo o tempo, de modo que ao ver um texto literário vai logo pensando: *Que numeral vou ensinar? Que conceito caberia aqui?*

Fontanella (1995, p. 73) explica que a educação e áreas importantes da cultura dividem os seres humanos desde o nascimento, moldando-os na divisão: Educação, Religião, Filosofia, Leis, relações de trabalho, relações sexuais, lazer, fala, Ciência, enfim, a cultura faz os seres divididos. O ser humano pode ser uno quando faz algo de que realmente gosta e que lhe dá prazer, e portanto realiza uma

entrega absoluta a determinada ação e vivencia intensamente esse ato da vida. A escola deve ser um espaço que permita que o aluno tenha cada vez mais vínculos com a vida e não o contrário. É importante que a práxis dos professores seja, também, guiada pela simples pergunta: que tipo de pessoa queremos que nasça de nossas escolas?

Ainda sobre o espaço do lúdico na escola, propomos a seguinte leitura:

Fim de férias. Volta à vida normal. Volta às aulas. Dia de matrícula. A escola receberá seus alunos novamente. O candidato entrou cantarolando, com brilho nos olhos, apesar do tempo gasto na fila de espera. A secretária, autoridade no local, pergunta:

— Qual o seu nome? E o candidato, feliz por estar se realizando, responde:

— Eu sou o Lúdico Alegria dos Santos.

A secretária espanta-se e, sem levantar a cabeça, olha por sobre os óculos e diz:

— Não podemos efetuar a sua matrícula. Sua presença na escola não é bem-vinda. Queira, por favor, retirar-se. Próximo da fila!

Antes de se retirar, já sem o brilho dos olhos e a vontade de cantar, Lúdico Alegria dos Santos alonga seu olhar no livro de matrículas e descobre que antes da sua tentativa, passara por ali o Disciplina Ordem da Silva e efetuara sua matrícula.

O rejeitado candidato indaga sobre o motivo da diferença entre ele e o candidato matriculado anteriormente. E a atendente responde-lhe:

— Você, Lúdico Alegria dos Santos, já é nosso velho conhecido. Junto com você virão também os seus parentes como: o Divertimento, o Jogo, o Prazer e ainda a Bagunça e a Desordem. Todos vocês contaminarão os alunos fazendo com que os professores não tenham mais controle sobre as turmas. Quanto ao aluno Disciplina Ordem da Silva, ah... este sim é bom aluno. Não levanta da carteira do começo ao final da aula, mantém-se em silêncio o tempo todo e é muito inteligente, pois não faz perguntas, entende tudo. Esta é a diferença! O próximo da fila por favor.

Com o propósito de esclarecer o mal entendido, o nosso candidato arrisca-se no diálogo com a secretária:

— Olhe senhora, existe um outro lado da história. O fato de o aluno Disciplina Ordem da Silva manter-se em silêncio e não realizar perguntas pode, também, significar que ele não esteja entendendo nada do que vocês estão ensinando. Como nós, alunos, podemos participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem sem nos movermos na carteira e sem pronunciarmos nossas ideias e pensamentos? Prefiro acreditar que o Disciplina Ordem da Silva está com medo de se expor perante o grupo e à

professora e ser ridicularizado devido suas limitações, suas incertezas e dúvidas. E olhe, não é só ele não! Os outros alunos sofrem do mesmo mal. Particularmente, acredito que no jogo do saber, tanto o professor quanto o aluno aprendem e ensinam um com o outro. Talvez as nossas escolas apresentem, infelizmente, uma realidade um tanto quanto desconfortável para a concretização dessa dinâmica, mas não nos impede de acreditar que isso seja possível e também não impede que isso venha a realizar-se em alguma escola. Posso garantir que, diante dessa perspectiva, o prazer e o divertimento estariam presentes, mais do que nunca, tornando a escola um lugar desejado pelas crianças, e o processo de ensino-aprendizagem um caminho apaixonante, o qual nos permitiria vislumbrar horizontes mais amplos, visto que viver é conhecer, e conhecer é viver.

— Mas você é insistente! Tenta ainda me convencer sobre o prazer e o divertimento se fizerem presentes na escola — devolveu a secretária, demonstrando irritação e prosseguiu em suas colocações:

— Como você, Lúdico, pensa em sustentar a ordem e a disciplina na escola defendendo a presença do prazer, do divertimento e do jogo? Isto é praticamente impossível!

— O que as pessoas precisam entender, é que os alunos quando constroem o seu jogo, eles (re)criam, imitam, percebem e estabelecem relação com o próximo, enfim conhecem a si e ao mundo. Assim, posso garantir que o jogo é ordem, ele cria a ordem, visto que está fundamentado na discussão e elaboração de regras efetuadas pelo grupo que joga. Isto nos exige muita responsabilidade, pois nós, alunos, devemos ser críticos com aquilo que sugerimos e com aquilo que aceitamos ou não para o nosso grupo. Certamente, quando nós construímos os nossos jogos, expressamos e ordenamos os nossos pensamentos e ideias, portanto somos capazes de respeitar esses jogos muito mais do que aqueles nos quais a ordem e a disciplina são impostas por valores do mundo adulto. Porém, devo antecipar à senhora que este processo de construção não acontece da noite para o dia. É um processo longo. Também devo confirmar que este mesmo processo só será possível mediante discussões inúmeras nos grupos, auxiliados pelo professor que acredita em nossas possibilidades, onde cada aluno possa colocar a sua ideia em pauta. Para tanto, é óbvio que toda essa discussão pede diálogo, pede que estejamos colocando em prática as sugestões do grupo. Isto quer dizer que o diálogo e o movimento estão presentes todo o tempo entre os alunos e os professores. Devo reafirmar a minha opinião de que o jogo, a alegria e o divertimento contemplam a ordem e a disciplina, mas não esta idealizada pelo poder escolar.

A secretária, que a tudo ouviu, estava estarelecida e foi logo metralhando:

— Ora essa, quem você pensa que é para argumentar sobre a vida e a educação? Só faltava você discutir sobre filosofia e finalizar dizendo que a escola é lugar de alegria e que os professores precisam compartilhar dessa ideia. É muita utopia! Tenho coisas mais importantes para fazer do que estar me preocupando com a vontade de um aluno indesejado, querendo implantar ideias tão absurdas! Coisas de teórico. Gostaria de refazer as minhas palavras, caso você não tenha entendido. Você, Lúdico, não é desejado por aqui. Por favor não insista mais, caso contrário eu chamo a diretora para colocar você para fora de uma vez.

Lúdico Alegria dos Santos saiu pelo mesmo portão que entrou, porém agora cabisbaixo e pensativo.

Quer dizer que se eu me comportar como o Disciplina Ordem da Silva, posso matricular-me? E por um instante alegrou-se, pois havia encontrado uma saída para seu problema. Mas, no instante posterior já estava arrependido, pois para conseguir atingir seu objetivo seria necessário transformar-se, ou seja, o Lúdico Alegria dos Santos deveria ser parecido, se não igual, ao Disciplina Ordem da Silva. Qual a saída?

Nosso insistente candidato encontrou a saída em fantasias de disfarce como o Recreio Jogo de Arantes, a Gincana Festa Medeiros ou, até quem sabe, o Passeio Quermesse Pontes.

Talvez assim, o nosso candidato Lúdico Alegria dos Santos conseguisse entrar na escola, ainda que de forma tímida. (SALADINI, 1998).

Moral da história: na escola, o valor cultural básico é a manutenção da ordem e da disciplina. O lúdico, o prazer e a alegria, só poderão, na maioria das vezes, entrar na escola se vierem disfarçados de atividades periféricas já estabelecidas, como recreio, passeios e festas ocasionais.

1.4 LITERATURA INFANTIL: ARTE LITERÁRIA OU PEDAGÓGICA?

Figura 5 - Adelaide Claxton. *The Wonderland* (s/d).



[...] literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização e dificilmente poderá ser definida com exatidão.

Nelly Novaes Coelho, 1997.

Antes de entrarmos na polêmica questão abordada no título dessa seção, faz-se necessário responder uma pergunta: o que é literatura infantil? No entanto, para responder a essa pergunta, como ensina Coelho (1997, p. 24), é importante entender que cada época da humanidade compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Para a autora, conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da “longa marcha da humanidade, em sua constante evolução”. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer ideais e valores ou sobre os quais cada Sociedade se fundamentou e se fundamenta. Coelho (1997, p. 24) ainda ensina que a “literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização e dificilmente poderá ser definida com exatidão”.

Em linhas gerais, as interrogações dos estudiosos, quanto à natureza e objetivo da Literatura, incidiram sobre certos pontos que de época para época são reavaliados. A autora apresenta os principais pontos:

1. Literatura, como arte-de-palavra é um *jogo descompromissado*, que visa apenas o prazer estético? ou visa *transmitir conhecimentos* ao homem? 2. Literatura é fruto da *imaginação criadora*, livre? ou é *condicionada por fórmulas*, conceitos ou valores que a Sociedade impõe ao escrito? Ou ainda, Literatura é criação individual ou social? 3. A literatura é *necessidade vital* para o homem? Ou ao contrário é mera *gratuidade* ou *entretenimento* que nada acrescentam de essencial à vida humana. 4. Há uma essência da práxis social? É ela um epifenômeno dependente do progresso ou da alteração das condições de produção e consumo da obra, vigentes em cada época ou em cada Sociedade? (COELHO, 1997, pp. 24 e 25).

De acordo com a autora, além das perguntas arroladas, há muitas interrogações acerca da natureza da Literatura e, de acordo com ela, cada resposta a essas preocupações de natureza literária dependerá sempre de uma “opção ideológica”. Coelho ensina ainda que essas “opções ideológicas” são muitas e mudam continuamente, por isso é fácil compreender a quase impossibilidade de se chegar a uma definição clara e unívoca do que é Literatura. A autora ainda explica que a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto à própria condição humana.

Para conduzirmos a pesquisa, é preciso refletir sobre o questionamento de número 1 apontado pela autora “Literatura, como arte-de-palavra

é um *jogo descompromissado*, que visa apenas o prazer estético? ou visa *transmitir conhecimentos* ao homem?” Sabe-se que se trata de uma questão polêmica, no entanto, a autora ensina:

O que pode se deduzir diante das tendências que ela [literatura infantil] vem seguindo nestes três séculos de produção, é que um dos primeiros problemas a suscitar polêmica, quanto à sua forma ideal, teria sido o de sua natureza específica: a Literatura Infantil pertenceria à *arte literária*? ou à *área pedagógica*? Controvérsia que vem de longe: tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria Literatura (*útil ou dulce?*, isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos. *Instruir ou Divertir?* eis o problema que está longe de ser resolvido. As opiniões divergem certas épocas se radicalizam. Entretanto se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil” veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e as mais das vezes, interdependentes): a da Arte e a da Pedagogia. Sob esse aspecto, podemos dizer que, como “objeto” que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, “modifica” a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é Arte. Por outro lado, como “instrumento” manipulado por uma “intenção” educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia. Entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, onde as duas intenções (divertir e ensinar) estão sempre presentes, embora em doses diferentes. (COELHO, 1997, p. 41).

Considerando que a literatura infantil está ligada, então, tanto à diversão quanto ao aprendizado, é importante ressaltar que, ao longo dos anos, destinou-se diferentes olhares para as crianças e de acordo como essa criança era vista, os textos eram adaptados a essa visão de infância.

Ligada desde a origem à diversão ou ao aprendizado das crianças, obviamente sua matéria deveria ser adequada ao nível da compreensão e interesse desse peculiar destinatário. E como a criança era vista como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos. (COELHO, 1997, p. 26).

A autora relata que, até bem pouco, a Literatura Infantil ainda era vista pela Crítica como um gênero secundário, e declara que o caminho para a redescoberta da Literatura Infantil em nosso século foi aberto pela Psicologia Experimental⁸, a partir desse conhecimento do ser humano, a noção de “criança”

⁸ A Psicologia Experimental revelou a Inteligência como elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, essa psicologia chama a atenção para os diferentes estágios do desenvolvimento da criança e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto.

mudou, o que foi decisivo para a Literatura Infantil/Juvenil. Agora, não mais adultos em miniaturas recebendo textos adaptados (minimização de textos escritos para adultos), mas a Literatura Infantil/Juvenil pode falar aos seus possíveis destinatários. Dessa forma, os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18. Antes disto, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à idade Moderna. Essa mudança ocorreu por conta de outro acontecimento da época que era a nova noção de família preocupada em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros.

Entendida a natureza da literatura infantil, passa-se para a etapa de classificação da Literatura infantil, que de acordo com Coelho (1997, p. 41), comporta as mesmas espécies e gêneros da Literatura Geral. “Assim, há modalidades em prosa (contos, novelas, romances, fábulas, apólogos, peças teatrais etc.) e em verso (narrativas ritmadas ou rimadas como os romances ou xácaras, as parlendas, e todas as composições singelas que compõem o patrimônio da chamada “poesia infantil”).”

O rótulo “literatura infantil” abarca, assim, modalidades bem distintas de textos: desde os contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, estórias do cotidiano... até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa.(COELHO, 1997, pp. 41, 42).

O repertório da Literatura Infantil pode ser classificado de acordo com vários critérios, as formas principais do gênero ficção são os contos, novela e romance, que se diferenciam entre si, devido a determinadas estruturas narrativas e visões-de-mundo. Vista a essencialidade do gênero-matriz (a ficção) e das formas narrativas básicas (conto, novela ou romance), será examinado a seguir alguns gêneros literários.

Inicia-se pelas formas artísticas e representativas dos povos. O folclore apresentou gêneros diferentes de narrativas, entre elas, as fábulas, as lendas e os mitos. Tratam-se de narrativas primordiais, as quais a literatura infantil incorporou em seu repertório. Apresentam características populares, isto é, foram retiradas das histórias do próprio homem, mostrando as mudanças e valores da sociedade ao longo dos tempos. Vale ressaltar que apesar da classificação feita

abaixo, as fábulas, os mitos e as lendas apresentam particularidades quanto à forma em que são narradas as reflexões e interpretações sobre a vida e sobre o mundo.

Fábulas

As fábulas distinguem-se dos outros textos pela presença do animal, colocado em situação humana e caracterizando símbolos, dentro de um contexto universal. A primeira antologia com esse tipo de narrativa foi *Calila e Dimna*, de origem hindu e que chegou ao Ocidente por volta do século XIII. Nela, inaugura-se a maneira de atribuir aos animais comportamentos, reações, palavras e sentimentos equivalentes aos dos seres Humanos.

As fábulas surgiram no Oriente e sofreram várias reinvenções, todas com uma característica em comum: apresentavam lições morais à sociedade. A origem do termo vem do latim *fari* = falar e do grego *phaó* = dizer algo, implicam na organização de um saber. É, portanto, a narrativa de natureza simbólica de uma situação vivida por animais, que faz alusão a situações humanas, com o objetivo de transmitir algumas moralidades. São narrativas simples, curtas e imaginárias, geralmente em que as personagens e os cenários são inventados e finalizam com uma lição de moral explícita.

O grego, Esopo, trouxe as fábulas ao Ocidente (século I a.C.), na Grécia. Em pouco tempo, conseguiu um imitador, que foi Fedro (15 a.C. – 50 d.C.) o qual retomou suas narrativas, imprimindo-lhes um caráter mais prático. As fábulas surgiram primeiramente para os adultos visto que queriam com elas denunciar indiretamente uma sociedade que apresentava comportamentos de corrupção, além da maldade presente nos seres humanos, portanto, surgiu da “[...] necessidade natural que o homem sente de expressar seus pensamentos por meio de imagens, emblemas ou símbolos”. (SOSA, 1978, p. 144).

As fábulas deram origem ao simbolismo animal (a raposa e o corvo significam esperteza; o lobo, a força; o cordeiro, a ingenuidade; o leão, a valentia e a nobreza, e assim por diante). Nelas aparece ao final ou nas primeiras linhas, de maneira condensada, a moral da história. Porém, o escritor SOSA (1978, p. 43) alerta para situações bastante corriqueiras em relação a esta moral da história, pois é comum as crianças interpretarem de forma contrária a mensagem que o escritor

está querendo passar. Ele também chama a atenção para o fato de que quase sempre utilizam-se os mesmos animais como protagonistas, precisando no caráter didático receber novos meios de percepção do cotidiano.

Sobre as fábulas Rodari (1982, p. 116) faz a seguinte reflexão: “para que lhe serve a fábula? Para construir estruturas mentais, para estabelecer relações com o ‘eu, os outros’, ‘eu, as coisas’, ‘as coisas verdadeiras e as coisas inventadas’. O autor ainda comenta que:

[...] a fábula representa uma útil iniciação à humanidade, ao mundo dos destinos humanos, as fábulas oferecem um rico repertório de caracteres e de destinos, no qual a criança encontra indícios da realidade que ainda não conhece, do futuro sobre o qual ainda não sabe pensar. (RODARI, 1982, p. 117).

Lendas

Quanto a origem da palavra, do latim *legenda*, *legere* = ler. As Lendas têm como função explicar fatos como a origem das coisas e de fenômenos naturais e sobrenaturais. Na maioria das vezes, a localização e o tempo são determinados pelo contador. São relatos de fatos reais, transformados e ampliados pela imaginação de seus contadores. São transmitidas e conservadas pela tradição oral e também ligadas a certos espaços geográficos e a determinado tempo. As crianças se encantam com os “dons” sobrenaturais de algumas personagens que transformam a história em algo bastante fantasioso, gerando dúvidas quanto ao fato de ter existido ou não. Algumas lendas brasileiras e indígenas podem ser destacadas, como *O Negrinho do Pastoreiro* e a *Lenda da Iara*.

As lendas trabalham especificamente com os relatos do povo, que, em geral, queria explicar, através de fatos sobrenaturais, o que havia vivido ou experimentado. Trata-se de uma narrativa que parte de um fato histórico e o interpreta de maneira sobrenatural. Há a busca incansável de explicação das origens e do mistério das lendas:

[...] por isso, a lenda, em seu princípio, não é senão a história das primeiras lutas do homem, de sua ignorância e de sua ânsia por desvendar o mistério que o rodeia e o aprisiona. Naquela época, tudo era causa de lenda para ele; os transtornos do céu e do mar, o movimento dos astros, as migrações dos povos e dos animais, as conquistas e as viagens, a mesquinha vida de todas as criaturas da terra, numa palavra, a tradução viva do mundo físico, que encontrou na voz popular o mais sólido acolhimento (SOSA, 1978, p. 109).

As lendas geralmente apresentam personagens fixos que, ao deparar-se com um destino “inexorável”, vão deixar mensagens de reflexão de boas condutas no mundo real. Esse tipo de texto caracteriza histórias do povo dentro das relações com o inexplicável, porém, numa busca de bons princípios e dignidade.

[...] não é mais do que o pensamento infantil da humanidade, em sua primeira etapa, refletindo o drama humano ante o outro, em que atuam astros e meteóros, forças desencadeadas e ocultas. (SOSA, 1978, p. 109).

Mitos

Os mitos, do grego *mythos* = narrativa, surgiram com o próprio homem; ao contrário das fábulas, apresentam uma explicação para fenômenos naturais, sem fundo moral e personagens-protagonistas submetidos ao sobrenatural. Algumas personagens são divinas, com atitudes e decisões que escapam ao arbítrio humano. Geralmente, os mitos estão ligados aos fenômenos da natureza, aos deuses e à criação do homem e do mundo. De acordo com Coelho:

É costume dizer que quando o homem sabe, ele cria a História e quando ignora, cria o Mito. Na verdade, essas duas manifestações do pensamento e da palavra dos homens respondem a um mesmo desejo: a necessidade de explicar a Vida ou o Mundo. (COELHO, 1997, p. 151).

Ainda de acordo com a autora, Mito e Literatura caminham juntos, pois ambos apresentam situações “sobrenaturais” para explicar a realidade. A autora ainda comenta que embora já haja recriações excelentes de mitos e lendas, ainda há muita matéria à espera de ser reinventada para que as crianças e os jovens descubram suas origens como povo.

Contos de Fadas

Apresentam-se agora contos de fadas, antes, porém será esclarecida a questão da nomenclatura: contos de encantamento, contos maravilhosos ou contos de fadas? De acordo com Coelho (1997, p. 153), os contos maravilhosos são originários do Oriente, principalmente oriundos do povo árabe.

O núcleo de aventuras é sempre de natureza material, social e sensorial (a busca de riquezas; a satisfação do corpo, a conquista de poder etc.) (COELHO, 1997, p. 154).

Como exemplos, o clássico *As mil e uma noites*, *O Gato de botas*, *João e o pé de feijão*. Já os contos de fadas são “de natureza espiritual, ética e existencial” (COELHO, 1997, p. 154). A fada surge para ajudar os homens a adequarem-se ao mundo terreno. Elas são providas de poderes mágicos e têm a função de ajudar àquele designado a ficar sob sua proteção. Ambos na verdade são contos de encantamento que se utilizam da magia, da fantasia e do sonho para atrair a atenção de crianças e adultos, usando os poderes extraordinários, para encontrar o apoio necessário. Os contos de encantamento apresentam em seu enredo fatos extraordinários ou inverossímeis, que sempre necessitam de auxílio sobrenatural como varinha de condão, amuletos e metamorfoses fantásticas.

Comumente, os contos de fadas são os preferidos especialmente entre crianças pequenas, em uma faixa etária de até sete ou oito anos. Os autores mais conhecidos são Charles Perrault, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, embora tenha havido muitos outros escritos que se dirigiram ao público infantil através desse tipo de narrativa ficcional.

Muitos autores consideram que a criança se sente atraída pela história quando há o envolvimento com a sua personalidade, mesmo que superficial. Bettelheim (1980, p. 76) esclarece algumas situações dentro da vivência infantil e a conseqüente formação de um novo adulto, movido pelo estímulo dos contos de fadas. Para Bettelheim, os contos de fadas são importantes, também, para o conhecimento do ser humano, principalmente dos problemas interiores que todos passamos e das possíveis soluções para as dificuldades do dia a dia, contribuindo com a criança em desenvolvimento.

Sobre os contos de fadas, Bettelheim comenta:

É assim também que o conto de fadas retrata o mundo: as figuras são a ferocidade encarnada ou a benevolência altruísta. Um animal ou é totalmente devorador ou totalmente prestativo. Cada figura é essencialmente unidimensional, capacitando a criança a entender suas ações e reações facilmente. (BETTELHEIM, 1980, p. 92).

Segundo Bettelheim (1980, p. 20), os contos podem exercer uma influência benéfica na formação da personalidade, pois por meio deles, a criança aprende a vencer seus medos, superar obstáculos e sair vitoriosa, o autor ainda afirma:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Os contos de fada são narrativas cuja origem se perde no tempo e que atravessam séculos e provocam encantamento nos leitores. Apesar do nome “Conto de Fada”, nem sempre a personagem fada aparece nas histórias. Os contos de fadas comumente apresentam a seguinte estrutura: início, ruptura, confronto, superação de obstáculos e perigo, restauração e desfecho. Esses contos possuem as seguintes características:

- Podem contar ou não com a presença de fadas, mas sempre fazem uso de magia e encantamento.
- Seu núcleo problemático é existencial (o herói ou a heroína buscam a realização pessoal).
- Os obstáculos ou provas constituem-se num verdadeiro ritual de iniciação para o herói ou heroína.

Bettelheim (1980, p. 29) ressalta que os processos psíquicos que envolvem os contos de fadas são exemplares para o conhecimento da mente humana. A autora afirma que o conto de fada é, em si mesmo, a sua melhor explicação, ou seja, o seu significado está contido na totalidade dos temas que ligam o fio da história. Os contos de fadas são um conjunto de fatos psíquicos, que precisam de muitas explicações até chegar ao inconsciente, isto é, muitos contos apresentam semelhanças que, a partir de leituras mais profundas, permitem perceber-se que se trata da mesma história: faz-se necessário, apenas, mudar-se e colocar-se elementos novos para que cheguem à mente humana. Sabe-se que até os 6 anos as experiências vivenciadas pelas crianças são mínimas, por isso, muitas vezes, as crianças transportam o mundo da imaginação para o real, pois ainda não têm formada uma experiência concreta dentro daquela situação. A curiosidade e a observação nos contos de fadas vão aguçar as suas vivências, por isso as crianças apreciam muito esse tipo de narrativa.

Apresentam-se agora outras formas de literatura infantil poesia e histórias em quadrinhos.

Poesia

Nascida no fim do século XIX, a poesia infantil brasileira surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. De acordo com Coelho (1997, p. 201) há dois tipos de poesias infantis: tradicional e contemporânea. De acordo com a autora, entre a poesia infantil tradicional e a contemporânea, há uma diferença básica de intencionalidade: a primeira pretende levar o seu destinatário a aprender algo para ser imitado depois e a segunda pretende levá-lo a descobrir algo à sua volta e a experimentar novas vivências que, ludicamente, se incorporarão em seu desenvolvimento mental/existencial.

Coelho (1997, p. 201) ensina que a linguagem poético/musical exerce sobre a criança grande atração, como as parlendas, as cantigas de roda, canções de ninar, cuja estrutura formal é idêntica às primeiras manifestações da poesia entre os povos primitivos. Para a autora, a poesia para crianças deve atuar sobre os seus sentidos e emoções e ensina ainda que os poemas que se expressarem por fórmulas verbais/sonoras, repetitivas ou reiterativas (refrões, aliterações, paralelismos, rimas finais ou internas, etc.) são os que mais diretamente atraem as crianças. A autora ainda completa dizendo que os significados transmitidos pelas poesias, em geral, vêm em segundo plano.

Abramovich (1991, p. 66) aponta para um cenário preocupante de como a poesia é considerada. Segundo a autora, há quem pense que a poesia infantil tem de ser moralizadora, pequena, deve tratar de temas patrióticos. Diante desse cenário, a autora ensina que a poesia para a criança, assim como a prosa, tem de ser antes de tudo muito boa, pois, por meio dela, a criança vivenciará emoções, sensações, sentimentos, lembranças, sonhos, por meio do brincar com as palavras, ritmos e rimas.

Histórias em quadrinhos

De acordo com Coelho (1997, p. 194), o interesse que as crianças demonstram pelas histórias em quadrinhos está na facilidade com que esse tipo de literatura “fala” à mente infantil e atende diretamente à natureza ou necessidades

específicas das crianças. A autora comenta que o fascínio das crianças pelas histórias em quadrinhos não se dá por “*gostarem* desse tipo de literatura ‘fácil’”, mas porque essa literatura corresponde a um processo de comunicação que atende mais facilmente à própria predisposição psicológica da criança.

[...] o *interesse* das crianças pelas histórias em quadrinhos e o prazer que demonstram ao ouvi-las ou lê-las, são os sintomas de que tal ato, mais do que simplesmente diverti-las, satisfaz a uma necessidade interior e instintiva: a necessidade do *crescimento mental*, inerente ao ser-em-desenvolvimento (Tal como o prazer da movimentação incessante dos jogos ou correrias sem finalidade aparente, tão naturais na infância, resulta da necessidade instintiva do crescimento orgânico.) (COELHO, 1997, p. 194)

A literatura-em-quadrinhos oferece riqueza de propostas para serem exploradas com as crianças. Esse tipo de literatura extrapola o literário e o lúdico para adentrar no ideológico e no ético. Sabe-se que as histórias em quadrinhos, no Brasil, são atacadas por uns e defendidas por outros, mas é nesse cenário que essa literatura vem-se firmando cada vez mais na indústria/cultura contemporânea. O interesse das crianças pelas histórias em quadrinhos e o prazer que demonstram em lê-las são o sintomas de que esse ato serve mais do que simplesmente para diverti-las, mas satisfaz a uma necessidade interior e instintiva: a necessidade do crescimento mental, inerente ao ser-em-desenvolvimento.

Capítulo 2

O livro didático como suporte de gêneros textuais



O livro didático, em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente único) do acesso da criança à leitura e à cultura letrada.

PNLD, 2010.

Ilustração, Claudia Brito.

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE DE GÊNEROS TEXTUAIS

2.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 67), o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. Esses livros são instrumentos de aprendizagem comumente utilizados em instituições de ensino particulares e públicas em todo o país. No entanto, essa ferramenta deveria servir apenas como auxílio para o trabalho do professor. Porém, nem sempre é isso o que ocorre, pois, em muitos casos, o material didático é a única ferramenta de que dispõe o professor em sala de aula.

A realidade educacional brasileira é bastante heterogênea: ao mesmo tempo em que há movimentos em torno de uma educação voltada para a prática social, que se apropria da realidade como instrumento pedagógico e que faz do livro didático, material de auxílio ao processo ensino-aprendizagem, devidamente contextualizado, este mesmo livro, em outras situações, continua a ser a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor das estratégias de ensino. (PNLD, 2010, p. 28).

Percebe-se que essa realidade heterogênea faz com que o livro didático seja para alguns professores material de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem, e em outras situações, o livro didático continua sendo única referência para o trabalho do professor. É nesse contexto heterogêneo que o professor precisa encontrar caminhos para que os materiais didáticos sejam, de fato, uma complementação de seu fazer docente e possam efetivamente contribuir para uma prática pedagógica autônoma, promovendo a busca por metodologias e concepções pedagógicas adequadas ao projeto político-pedagógico da escola e jamais definidor de sua estratégia de ensino. Sabe-se que as obras didáticas devem auxiliar o docente na busca por caminhos para sua prática pedagógica e esses caminhos são bastante plurais, posto que o universo de referências dos saberes desse profissional não se esgota no restrito espaço da sala de aula ou nas orientações transmitidas pela obra didática, haverá sempre lacunas nos livros didáticos, que deverão ser preenchidas no fazer docente.

Para melhor compreensão do papel exercido pelo livro didático no contexto escolar, será feita uma breve recuperação histórica de seu surgimento e sua evolução.

Mello (1972, p. 333) assegura que o Brasil só conheceu a arte tipográfica, em 1808, após o decreto de criação da Imprensa Régia, pelo príncipe regente, D. João. Diz o autor que, com a edição deste, “tivemos a abolição das medidas proibitivas da liberdade de pensamento através da palavra escrita”. A partir dessa data, a literatura passou a ser impressa em folhetins e manuais e as apostilas eram os materiais didáticos utilizados. A indústria livreira teve um grande crescimento a partir de 1830 devido a fatores como, aumento do público feminino e inserção de crianças e jovens no meio escolar. Mesmo com o surgimento de várias editoras a produção manteve-se pouco expressiva até o início da última década do século XIX. No entanto, em 1930 ocorreu a explosão do livro didático. Em 1937, surgiu o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Uma das competências do referido Instituto era planejar as atividades relacionadas com o livro didático e criar convênios com órgãos e instituições que assegurassem a sua produção e distribuição. Em 1938, o decreto-lei 1.006 de 30/12//1938 define o que deve ser entendido por livro didático (LD).

Art. 2º, § 1º — Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º — Livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (DIONÍSIO; BEZERRA, 2001, p. 13).

Nessa época, é também criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com os objetivos de examinar e julgar os livros didáticos, assim como indicar livros para tradução e efetuar abertura de concursos para produção de livros didáticos. Surge em 1980, o Programa do Livro Didático — Ensino Fundamental (PLIDEF), em seguida, o PLIDEM e PLIDSU, programas para o Ensino Médio e Supletivo, respectivamente, com o objetivo de dar assistência a pessoas carentes, fornecendo-lhes o livro didático. Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF e substitui a FENAME. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a

ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Em 1985, por meio do decreto n. 9.154, o PLIDEF deu lugar a um programa do governo federal voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que gerou algumas modificações, como indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros a fim de que fossem produzidos livros mais duráveis. Assim, o controle financeiro deixou de ser dos estados e passou a ser da FAE, garantindo-se o critério de escolha do livro didático pelos professores.

Em 1996, inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, e é aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, estão desatualizados, concebem preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Programa Nacional do Livro Didático. Em 1997, há a extinção da FAE, e a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado, e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia para todos os alunos de 1^a a 8^a série do Ensino Fundamental público. Tendo em vista as recentes modificações decorrentes da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2010, o PNLD passa a atender às novas exigências do ensino fundamental de nove anos. A adequação do livro didático aos objetivos do Ensino Fundamental supõe um complexo mecanismo de articulação entre, de um lado, os saberes socialmente construídos no processo do conhecimento científico e, de outro, os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar. Várias alterações se fizeram necessárias, mudanças que tiveram por objetivo respeitar os ritmos dos alunos de 6 anos.

Nesse contexto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem se aprimorado permanentemente [...] em atenção à particularidade do aluno ingressante, o PNLD foi ampliado com o objetivo de prover o primeiro ano do ensino fundamental com livros didáticos e materiais complementares voltados para essa etapa do ciclo de alfabetização e considerando a faixa etária em questão. (PNLD, 2010, p. 35).

Nesse novo cenário da educação, livros didáticos para crianças de 6 anos passam a ser analisados, ou seja, 1º ano do Ensino Fundamental. O PNLD que avaliava livros de 4 séries do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries), passa a avaliar 5 anos (1º ao 5º anos). Os componentes curriculares para a coleção destinada ao 1º ano do Ensino Fundamental são os seguintes: 1) Letramento e alfabetização linguística e 2) Alfabetização matemática. Com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, buscou-se preservar as características da criança de 6 anos.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, prevista na lei 11.274, teve por objetivo ampliar não só o número de alunos na escola como também o período de tempo que essas crianças permanecem na escola. Essa ampliação significará o ingresso mais cedo à cultura letrada, o que poderá se reverter em um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. É preciso ressaltar, no entanto, que as características da etapa de desenvolvimento devem ser preservadas. Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que **o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento**⁹ e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental. Essa readequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias. Além dos próprios conceitos de infância e adolescência. **O livro didático**, como material de apoio ao professor, não pode se manter com as características que vem se apresentando ao longo dos anos. É urgente o redimensionamento desses materiais, bem como uma reflexão sobre as condições de uso dentro e fora de sala de aula. (PNLD, 2010, p. 27).

Nota-se a preocupação do Ministério da Educação quanto a acolhida dessas crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e a urgência da readequação de postura e instrumentos utilizados em sala de aula para atender essa criança. O brincar não pode ficar de fora, e sendo considerado inerente ao desenvolvimento infantil, ou seja, como característica essencial da criança, fortalece ainda mais a necessidade de buscar esse brincar no próprio livro didático.

A influência do livro didático na prática de ensino brasileira é inegável, contudo, e, é claro, que o professor não deve deixar de buscar outras fontes para enriquecer o trabalho pedagógico, a fim de que seus alunos tenham múltiplas experiências, além daquelas presentes no material didático, que continua

⁹ Grifo nosso.

sendo uma peça importante no ensino e, em algumas realidades brasileiras, praticamente única.

O livro didático, em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente único) do acesso da criança à leitura e à cultura letrada. Em sua maioria oriundos de camadas populares, meninos e meninas da escola pública fazem parte de uma cultura que a escola vem desconhecendo e, em muitos casos, negando. (PNLD, 2010, p. 13).

Com o passar dos anos o livro didático passou a fazer parte do ambiente escolar, sendo querido por alguns professores e também odiado por outros. Nesse breve relato sobre a história do Livro Didático, percebe-se que há sempre o cuidado de entender que o professor deve ser soberano sobre o livro didático e o que garante bons resultados é a utilização do material didático em cada escola.

O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. O que pode torná-lo atraente é o uso adequado à situação particular de cada escola. Podemos exigir – obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do LD e ir além dele. (PNLD, 2010, p. 11).

Segundo Silva (2006, p. 49), o papel do professor é indispensável nesse processo de ensino e de aprendizagem, ainda que o material didático tenha qualidade em termos teórico-metodológicos e em termos textuais, sempre haverá lacunas, por isso, cabe ao professor o poder e o dever de lançar mão de outros materiais, ou mesmo do próprio LD, e realizar inserções próprias, aprofundando a relação existente entre aluno, professor e livro didático. Observa-se que, ao longo do tempo, o livro didático sobrevive a era da Informática, e perpassa várias gerações com o objetivo de trazer conhecimento a professores e alunos e contribuir com a organização do processo de ensino e de aprendizagem.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE DA LITERATURA INFANTIL

Na tentativa de cativar os alunos e, sobretudo, de acompanhar o desenvolvimento da pedagogia e da didática, os livros didáticos apresentam algumas mudanças ao longo de sua história. Outrora, cartilhas estavam presentes

em sala de aula, com textos sem significados sociais, apenas para o ensino de letras, como “O urubu pousou no dedo do Edu”, para o treino da letra **u** ou “A baba boba bebeu o leite do bebê”, para o treino da letra **b**, entre outros. Sabe-se que existem diferentes opiniões sobre o uso do LD na sala de aula, mas é importante ressaltar que o LD teve significativo progresso e hoje, se comparado às cartilhas, observa-se grande avanço. No quesito textos, agora, não apenas textos criados para o ensino de uma letra ou com finalidade apenas pedagógica, mas sim textos diversos do convívio da criança passa a fazer parte do livro didático, como receita, bilhete, carta, poemas, cartaz, convite, contos de fadas, fábulas, entre outros. Observa-se então cada vez mais nas páginas dos livros didáticos diversidade de gêneros textuais.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 25).

É sabido que o livro didático é um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade. Dessa forma, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade. Atualmente, as orientações do MEC em relação ao trabalho com o livro didático, sobretudo nas séries iniciais, são para que contemplem em suas páginas textos literários. Isso porque textos literários, mais do que recomendadas pelo MEC como rotina na educação, são uma prática privilegiada para a aplicação no processo de ensino-aprendizagem que visa ao desenvolvimento pessoal e à atuação cooperativa na sociedade. É por meio das histórias infantis que a escola pode, de forma eficiente, entrelaçar práticas que sejam verdadeiramente agradáveis para crianças com um conteúdo capaz de transmitir a mensagem educacional que objetivam. De acordo com Zilberman; Cademartori (1987, p. 14), a presença da literatura infantil na escola não é

fortuita, uma vez que os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo.

O papel educacional de textos literários na formação do senso crítico é inegável porque preparam as crianças para um pensamento coerente. Para que as crianças desenvolvam o senso crítico, as situações propostas a elas necessitam ser compreensíveis, ter significado em seu mundo e lhes causarem interesse. E nesse sentido as histórias são ferramentas de grande valia para o professor e de grande significância do livro didático. Muitas vezes, assuntos que precisam ser trabalhados pela escola, como ética e cidadania, tornam-se mais significativos para as crianças quando apresentados por meio de histórias, no entanto, essas histórias devem ser trabalhadas com o devido rigor que o texto literário exige.

De acordo com orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 30) é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Quando trabalhada em sala de aula, a literatura não deve ser tomada como cópia do real, nem puro exercício de linguagem, muito menos como mera fantasia. Pensar sobre a literatura no âmbito do real e do imaginário implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos. O olhar para os textos literários no livro didático deve ser um olhar que reconheça as singularidades que caracterizam esse tipo de texto, não basta o professor ler para as crianças ou pedir que elas façam suas leituras sem ao menos se debruçarem sobre as singularidades, sutilezas, particularidades desses textos, pois dessa forma perde-se o sentido de se trabalhar com textos literários e a natureza literária *utile* e *dulce* ficará velada pela prática pedagógica indevida. Não se deve trabalhar um texto literário em sala de aula simplesmente para dar prazer, ou ainda simplesmente para ensinar algum conceito, o texto literário é muito mais complexo e não deve ser “fragmentado” ou “dicotomizado” por práticas equivocadas.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30).

Para afastar alguns equívocos que costumam estar na escola em relação aos textos literários, faz-se necessário debruçar sobre a relação entre texto literário e livro didático. Se já ocorrem erros na utilização de textos literários oriundos de livros de literatura infantil o que será que deve ocorrer quando esses textos estão no suporte livros didáticos?

A discussão sobre o suporte nos leva a perceber como se dá a circulação social dos gêneros literários. Considerando que o texto literário é produto da imaginação criadora do homem e que o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade do abstrato, porque é gerado por idéias, sentimentos, emoções, experiências, e concreto, porque tais experiências só têm realidade efetiva quando transformadas em linguagem ou em palavras, e essas por sua vez precisam ser escritas em algo que lhes dê o indispensável suporte físico, para se comunicarem com seu destinatário, e também para perdurarem o tempo. Dos textos de literatura infantil, suporte essencial ao fenômeno literário, alguns textos literários são transportados para os livros didáticos, em cujas páginas a criação literária deve adquirir consistência de corpo verbal e se tornar acessível aos alunos. Diante dessa reflexão, pergunta-se “o suporte muda a natureza literária do texto?”

A coletânea de textos, mais as atividades didáticas presentes nos livros didáticos têm levado autores (SOARES, 1999; MARCUSCHI, 2003, 2004; BATISTA, 2004; BUNZEN, 2005) a pensarem Livro Didático como suporte de textos de outras esferas de circulação. Se o livro didático seja compreendido como suporte, segundo Marchuchi (2003, p. 9), a ideia central é que o suporte não é neutro, o gênero não fica indiferente a ele, mas a natureza e o alcance dessa interferência podem variar, havendo ou não reversibilidade da função, mas nunca da forma. Para o autor, o livro didático é um suporte de vários gêneros:

Tomemos o caso do livro didático por parecer mais complexo. E neste caso comecemos com o **Livro de Língua Portuguesa**, que é um caso mais simples do que o **Livro de Geografia**, por exemplo. Os gêneros de texto que aparecem no *livro didático de Português* mantêm ou não a mesma função original? Sabemos que há quem trate o livro didático como gênero, mas aqui o *livro didático* será decididamente visto como um suporte [...]. Contudo, um dos elementos centrais para esta distinção é a ideia de que o livro didático tem **interesses** e **objetivos** específicos na escolha de certos gêneros (busca gêneros adequados a certos objetivos do ensino, visa a uma variação ampla, contempla os mais frequentes, exemplifica peculiaridades estruturais e funcionais), o que não atinge a estrutura dos gêneros, mas sua *funcionalidade imediata* no que tange ao *interesse* e não à *função*. (MARCUSCHI, 2003, p. 12).

Tomado como suporte textual, a inquietação é: quando estão no livro didático, as histórias infantis, os poemas, as fábulas perdem sua natureza literária, perdem seu aspecto lúdico e formador? O querer-dizer do enunciado do texto faz com o que as histórias infantis percam sua capacidade lúdica? Observa-se aqui que, quando o livro didático é tratado como suporte textual, o interesse e os objetivos do autor ou da editora na escolha dos gêneros textuais não atingem a estrutura desses gêneros, mas sua funcionalidade imediata no que tange a interesse e não a função.

Para Marcuschi (2004, p. 12) “um poema não deixa de ser poema só porque entra no livro didático”. Mesmo com a existência de pontos de vista diferentes sobre o livro didático, uma coisa é certa, as histórias não podem perder o aspecto lúdico e nem didático. Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, obviamente há uma intencionalidade da parte do autor do livro didático, há motivos pedagógicos para isso. Contudo, assim como um jogo proposto por um professor na sala de aula, para a criança terá o fim nele mesmo e para o professor terá também motivos pedagógicos.

As histórias infantis, quando propostas pelo LD, não devem ser vistas apenas como trampolim para ensinar essa ou aquela letra, a poesia, por exemplo, não deve ser lida tão somente para reforçar esse ou aquele som. O texto não deve ser dado para a criança ler para que sinta “prazer” e fique bem quietinha. Como se observa o suporte não tem o poder de interferir na natureza literária do texto. Contudo, a relação livro didático e literatura infantil não para nesse dueto, mas sim: livro didático, literatura infantil e professor, esse sim é soberano sobre o suporte, esse sim tem as estratégias de ensino nas mãos. Se o professor identificar no livro didático o texto literário e considerar nesse texto seu caráter didático e lúdico, contribuirá, sobretudo com os leitores em formação.

A noção de livro didático, brincar e literatura que cada professor tem pode, definir suas estratégias de ensino.

Esta é uma literatura destinada a *seres em formação*, a seres que estão passando pelo *processo da aprendizagem* inicial da vida. Daí o caráter *didático* que, de maneira latente ou patente, é inerente à sua matéria. E também, ou acima de tudo, a necessidade de ênfase em seu caráter lúdico... Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda. (COELHO, 1997, p. 145)

Capítulo 3

Literatura infantil em livro didático: possibilidades de intervenção lúdica.



3 LITERATURA INFANTIL EM LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO LÚDICA

3.1 CONHECENDO A COLEÇÃO TECENDO O AMANHÃ

A seguir, será feita uma breve apresentação da coleção escolhida como *corpus* da pesquisa. Contudo, antes de apresentar a coleção, faz-se importante alguns esclarecimentos.

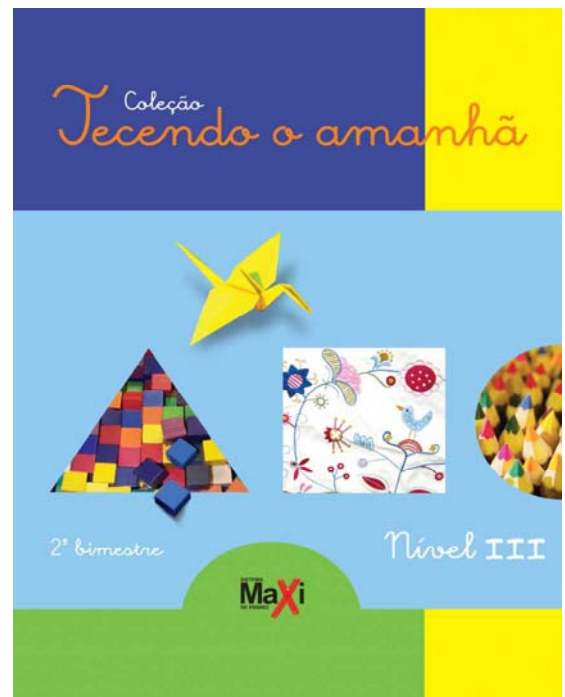
A apresentação da referida coleção será breve, uma vez que aqui se utiliza esse livro didático de 1^o ano do Ensino Fundamental como modelo de suporte de textos literários. Nesse sentido, a proposta pedagógica da coleção, o encaminhamento do trabalho de leitura e produção de texto, e a didática utilizada pela autora da coleção não são focos da pesquisa. O que se pretende é, com base no referencial teórico desta pesquisa, identificar possibilidades de intervenção lúdica por meio da literatura infantil e delimitar a presença do lúdico por meio de textos literários presentes no livro *Tecendo o Amanhã*, refletindo sobre a importância da ludicidade para leitores em formação.

O trabalho que a autora dessa coleção propõe antes ou depois de cada texto não será abordado, o encaminhamento se dará no olhar para o texto literário como literatura infantil e não apenas como mais uma página do livro didático. A autora desse livro didático obviamente tem interesses e objetivos específicos em escolher cada um dos gêneros que são analisados a seguir, interesses e objetivos que podem diferenciar dos outros autores de outras coleções. Contudo, como ensina Marchuschi (2003, p. 12), esses interesses e objetivos não atingem a função dos gêneros, o que nos permite prosseguir nessa pesquisa nos valendo desse livro didático. Amplia-se o olhar do que se aprende com essa pesquisa também a outros livros didáticos que carregam em suas páginas textos literários.

Nas páginas do livro *Tecendo o Amanhã*, observa-se, com frequência, perguntas feitas para as crianças após a leitura, prática bastante comum nos livros didáticos. Comumente, são perguntas que funcionam como elementos do processo de sondagem e avaliação de leitura, algumas perguntas com foco no autor, outras com foco no leitor ou ainda com foco na interação autor-texto-leitor. No entanto, analisar essas perguntas trata-se de um trabalho bastante complexo que

não se dá a esmo. Como nos ensina Menegassi, (s/d), para o trabalho com a construção de perguntas, devem-se levar em consideração alguns quesitos essenciais, como o conceito de leitura escolhido, a metodologia de trabalho com a leitura, função do conceito definido, o objetivo da leitura, o gênero textual escolhido e, ainda, a ordenação das perguntas oferecidas ao texto. Como se vê, esse é um trabalho que conduziu a outros referenciais teóricos, não sendo esse o objetivo dessa pesquisa.

Feitos os devidos esclarecimentos, serão oferecidos alguns dados sobre a Coleção a fim de apresentá-la.



A Coleção Tecendo o Amanhã foi escrita no ano de 2006, encomendada pelo Sistema Maxi de Ensino (Londrina – Paraná) e, atualmente, é utilizada tanto em escolas públicas como em escolas particulares dos seguintes estados brasileiros: Ceará, São Paulo, Paraná, Bahia, Paraíba e Pernambuco. Como mencionado na Contextualização Metodológica desta pesquisa, a escolha da referida coleção se deu, principalmente, pelo contato que tive e tenho com escolas de diferentes regiões do país que utilizam esse material. A possibilidade de observar tanto a relação das crianças quanto a dos professores com os livros didáticos dessa Coleção também foi a mola propulsora para utilizar a coleção Tecendo o Amanhã. Por meio de assessorias pedagógicas, pude também receber o retorno de muitos professores de diferentes regiões do país sobre o material em questão, apontamentos, sugestões, indagações, enfim... Nesse contexto, entendi a necessidade de direcionar essa pesquisa para o livro didático, suporte tão utilizado nas escolas, suporte pelo qual muitas crianças têm o único contato com a Literatura Infantil. Por se tratar de um material tão presente nas escolas de todo o Brasil e tendo em vista o comprometimento com a comunidade, não apenas a que utiliza a Coleção analisada, mas a que utiliza livros didáticos de modo geral, enveredei essa pesquisa para esse caminho a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Faz-se importante também esclarecer a escolha do ano/série. Apesar de a coleção Tecendo o Amanhã ser direcionada a crianças desde os 3 aos 7 anos de idade – sendo formada por livros com a seguinte nomenclatura: Maternal (para crianças de 3 anos), Nível I (para crianças de 4 anos), Nível II (para crianças de 5 anos), 1º ano/letramento (para crianças de 6 anos) e 2º ano (para crianças de 7 anos) – a escolha do 1º ano/letramento se deu, principalmente, pelo fato de esse ser o primeiro ano do Ensino Fundamental, onde ainda há várias inquietações sobre o papel da escola referente a essa criança, já que se vive um período de transição da criança de 6 anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e ainda pelo fato de essa criança estar na fase de alfabetização, fase em que há necessidade desse olhar para a literatura presente em livros didáticos como possibilidade lúdica e não apenas com o fim na alfabetização, uma vez que, a experiência com a literatura infantil deve anteceder a aquisição do código da escrita.

Parte-se do pressuposto de que a experiência da narrativa ficcional e da poesia deveria anteceder a aquisição do código da escrita. Antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura. Este é um dado importante quando se pensa na formação de leitores, sobretudo na faixa que se estende da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando se dá o processo de alfabetização propriamente dito. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO (orgs.), 2009, p. 73).

Os pressupostos teóricos que norteiam a coleção Tecendo o Amanhã fundamentam-se na teoria de Jean Piaget, neles estão contidos os objetivos da referida Coleção.

Os objetivos da Coleção Tecendo o Amanhã foram formulados com base nessas visões de homem e de educação e têm por fundamentos a teoria de Piaget. Esses objetivos refletem nosso posicionamento sobre a natureza da aprendizagem, da inteligência, da afetividade e da socialização e sobre o valor da educação. Eles visam ao desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, moral, social e físico. (BATISTA, 2007, p. 6).



A Coleção embasa a execução do trabalho pedagógico na visão construtivista. Essas e outras questões importantes para a utilização dos livros didáticos dessa Coleção encontram-se no Manual do Professor. Esse tipo de Manual é obrigatório constar do livro que passar por análise do PNLD, nesses Manuais

normalmente encontram-se sugestões e orientações para o professor se valer em seu fazer pedagógico, além de respostas de exercícios.

O Manual do Professor é uma peça chave para o bom uso do Livro Didático. Um manual adequado deve ao menos explicitar a proposta didático-pedagógica que apresenta, descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação ao seu manejo. É desejável, ainda, que explicithe seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas. (PCN, 2010, p.15).

Quanto à abordagem de histórias infantis na referida Coleção, considera-se que a Literatura Infantil não é vista apenas como exercício de linguagem.

Os conflitos de cada sujeito da sala de aula vão tornar-se visíveis, muitas vezes discutidos com a classe, e as aprendizagens passam a fluir com maior rapidez. Esse aspecto da literatura passa a ser apresentado nas lições de Tecendo o Amanhã, não só como motivo para exercícios de linguagem, mas como motivo para releitura no âmbito da psicanálise. Ressaltamos que não se trata de uma abordagem profissional neste sentido, muito menos um tratamento psicológico, mas de uma apresentação do texto que vá oportunizar o reconhecimento do conflito e a identificação com ele para a compreensão do que ocorre tanto no nível ficcional quanto no nível da realidade. (BATISTA, 2007, pp. 28, 30).

Felizmente alguns livros didáticos trazem orientações para o trabalho com o texto literário, considerando suas especificidades, no entanto, não são todos os livros didáticos que abarcam essas questões, e quando contemplam, trata o assunto de maneira superficial, conduzindo o professor rapidamente a questões mais para o âmbito do alfabetizar. Ao tratar com textos literários, o papel do professor atento deve ser ir além de alfabetizar.

Um diferencial dessa coleção é o estilo que a autora utiliza textos literários, abordando diferentes gêneros literários de maneira pela qual as diferentes histórias (contos de fadas, lendas, fábulas, histórias em quadrinhos, poemas-canções) saem umas das outras, pelo processo de encaixe. Contudo o estilo da autora conduzir as histórias infantil, apesar de bastante rico e ter rendido elogias até de autores, como Ziraldo e Ana Maria Machado, não é o foco dessa pesquisa que se aterá apenas aos textos literários enquanto gêneros literários presente no livro didático.

Parte-se agora, para a verificação de algumas das páginas dessa coleção a fim de identificar possibilidades de intervenção lúdica por meio desses textos literários.

3.2 LITERATURA INFANTIL NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR PARA ALÉM DE ALFABETIZAR

Como já dito, para essa seção foram escolhidas algumas páginas do livro que compõe o *corpus* da pesquisa e o olhar que se dará para essas páginas, com embasamento no referencial teórico, não está em analisar o livro didático Tecendo o Amanhã, no seu desenvolvimento, seus enunciados, seus pressupostos teóricos e práticos, mas sim em perceber a presença da literatura infantil no livro didático e fazer sobressair a literatura infantil de modo que possa ser vista não só em seu caráter didático, mas também lúdico. Nesse momento, são apresentados poemas-canção, fábulas, contos de fadas, histórias em quadrinhos que constam das páginas do livro didático de 1º ano da referida coleção, textos que muitas vezes recorrem entre os livros didáticos dessa faixa etária, como o poema-canção “Era uma vez”, a fábula “A lebre e a tartaruga”, o conto de fadas “Pinóquio”. Importa ressaltar que a análise a seguir será feita por gêneros literários, podendo o professor que utiliza outro livro didático valer-se então da análise pelo gênero.

Poema-canção



OUÇA A LEITURA DO TEXTO FEITA POR SEU PROFESSOR. DEPOIS, SE POSSÍVEL, CANTE A MÚSICA:

ERA UMA VEZ

*ERA UMA VEZ
UM LUGARZINHO NO MEIO DO NADA,
COM SABOR DE CHOCOLATE
E CHEIRO DE TERRA MOLHADA.*

*ERA UMA VEZ
A RIQUEZA CONTRA A SIMPLICIDADE
UMA MOSTRANDO PRA OUTRA
QUEM DAVA MAIS FELICIDADE.*

*PRA GENTE SER FELIZ
TEM QUE CULTIVAR
AS NOSSAS AMIZADES,
OS AMIGOS DE VERDADE.*

*PRA GENTE SER FELIZ
TEM QUE MERGULHAR
NA PRÓPRIA FANTASIA,
NA NOSSA LIBERDADE.*

*UMA HISTÓRIA DE AMOR,
DE AVENTURA E DE MAGIA,
SÓ TEM A VER
QUEM JÁ FOI CRIANÇA UM DIA.*

"Era uma vez", de Álvaro Socci e Cláudio Matta.
©1998 by Parceria Edições Musicais SC LTDA.

- A) DE ACORDO COM A MÚSICA, O QUE É NECESSÁRIO PARA SER FELIZ?
B) VOCÊ SABE O QUE É CULTIVAR AMIZADES?





VAMOS CANTAR?

VOCÊ CONHECE ALGUMA MÚSICA DE COELHO?

OBSERVE A LETRA DESTA MÚSICA, CANTE-A E FAÇA OS GESTOS CORRESPONDENTES:

EU SOU UM COELHINHO

*DE OLHOS VERMELHOS
DE PELO BRANQUINHO,
DE PULO BEM LEVE,
EU SOU O COELHINHO!*



*SOU MUITO ASSUSTADO,
PORÉM SOU GULOSO,
POR UMA CENOURA...
JÁ FICO MANHOSO!*



*EU PULO PRA FRENTE,
EU PULO PRA TRÁS
DOU MIL CAMBALHOTAS
SOU FORTE DEMAIS!*

*COMI UMA CENOURA
COM CASCA E TUDO
TÃO GRANDE ELA ERA...
FIQUEI BARRIGUDO!*

Domínio público

A) VOCÊ JÁ DEU UM PULO BEM LEVE?

B) O QUE É SER GULOSO?

C) POR QUE O COELHO É FORTE DEMAIS? VOCÊ TAMBÉM É FORTE?

VOCÊ ACHA QUE PODE DAR MIL CAMBALHOTAS? VOCÊ ACHA QUE SÃO MUITAS CAMBALHOTAS?

D) VOCÊ COSTUMA COMER CENOURAS? DE QUE MANEIRA?





VAMOS CANTAR?

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU

COM PALHA EU FAÇO A CASA
 PRA NÃO ME ESFORÇAR
 NA MINHA CASINHA
 EU TOCO A FLAUTINHA
 EU GOSTO É DE BRINCAR!
 DE VARA É MINHA CASA
 É ONDE EU VOU MORAR
 MAS EU NÃO ME AMOFINO
 VOU TOCANDO VIOLINO
 EU GOSTO É DE DANÇAR!
 EU FAÇO A MINHA CASA
 COM PEDRA E COM TIJOLO
 PRA TRABALHAR NÃO SEI DANÇAR
 POIS NÃO SOU NENHUM TOLO
 ELE NÃO SABE BRINCAR, NEM CANTAR, NEM DANÇAR
 SÓ O QUE SABE É TRABALHAR
 PODEM RIR, DANÇAR E BRINCAR
 QUE NÃO VOU ME ABORRECER
 MAS NÃO VAI SER BRINCADEIRA
 QUANDO O LOBO APARECER
 QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? LOBO MAU? LOBO MAU?
 QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? LOBO MAU? LOBO MAU?



- A) VOCÊ JÁ CONHECIA ESSA MÚSICA?
 B) ESSA MÚSICA FALA A RESPEITO DE QUE PERSONAGENS?
 C) VOCÊ TOCA ALGUM INSTRUMENTO MUSICAL? EM CASO AFIRMATIVO, QUAL INSTRUMENTO?
 D) EM SUA OPINIÃO, QUE PORQUINHO ESTÁ TOMANDO A MELHOR ATITUDE? POR QUÊ?

Poema-canção: um olhar para além de alfabetizar.

Para começar, será abordado o trabalho com poemas-canções¹⁰. O motivo pelo qual esse tipo literário aparece logo no começo dessa seção não é fortuito. Sabe-se que as crianças são em sua maioria fascinadas por poemas, canções, poemas-canções. Sabendo disso, em grande parte dos livros didáticos direcionado a crianças de 6 anos, encontram-se poemas-canções ao longo de suas páginas. Pode-se não ter uma lenda ou um mito, mas ali sempre estão os poemas e as canções.

[...] é muito comum compararmos a criança e o poeta. Realmente, o mundo infantil é cheio de imagens, como o campo da poesia. A fantasia e a sensibilidade caracterizam a ambos [...] O predomínio da linguagem afetiva existe na poesia e na criança. A primeira forma de expressão do homem em sua história é a primeira a encontrar ressonância na alma infantil. É fácil entender, portanto, por que entre as formas de arte a criança prefira primeiro a música, depois a poesia. (CUNHA, 2001, p. 93).

Ao se deparar com poemas-canção no livro didático, o professor pode saber que por meio desses textos poderá brincar com as crianças e descobrir as bondades da linguagem, pode inventar novas rimas, e assistir à possibilidade das crianças de criar novos pulsares para esses textos, e isso para as crianças é maravilhosamente prazeroso. Brincar com poemas, como ensina Coelho (1997, p. 24), é pôr a galopar as palavras, as mãos e os sonhos, é sonhar acordado e ainda mais: é arriscar-se a fazer do sonho um texto visível.

Como o material destina-se a crianças de 6 anos, é importante observar que essa criança possivelmente não esteja alfabetizada, sendo o trabalho do professor extremamente importante para que a criança não veja o texto apenas como “pretexto” para alfabetização. Não é difícil observar crianças que mesmo sem saber ler gostavam muito de manusear livros, revistas, listas telefônicas e simular o ato de leitura e, depois de entrarem na escola, passaram a sentir-se coagidas e com medo dessa prática. Sabe-se que o processo de alfabetização não é tarefa fácil, Cagliari (1993, p. 76) aponta para o processo de aquisição da escrita, dizendo que a motivação que o professor deve ter para com o aluno é fundamental nessa fase. A

¹⁰ Poema-canção, poesia-canção ou poesia-canto, tratam-se de poesias que também podem ser veiculadas pela música.

cada texto apresentado, o professor deve estar motivado e motivar a criança a se relacionar com a leitura. A criança precisa se interessar de verdade pela leitura, de acordo com Cagliari (1993, p. 78) “o interesse dos sujeitos no processo de alfabetização é fundamental”. No entendimento de que textos literários presentes em livros didáticos têm fim em alfabetizar, alguns professores podem até se assustar com a extensão de alguns poemas apresentados para crianças ainda não alfabetizadas. No entanto, não há necessidade de o professor se assustar com o tamanho do texto, uma vez que, apesar de estarem no livro didático, eles não se restringem ao ensino desta ou daquela letra. Faz-se necessário compreender primeiramente a natureza do texto e não a extensão dele. Sobre essas questões Abramovich aponta:

Tem quem ache que a poesia para crianças tem que ser pequenininha, bobinha, mimosinha e outrosinhos... que deve contar de como a plantinha cresce, de como a chuvinha caindo faz a folhinha ficar grande e forte e outras tatibatices que acabam irritando a criança por acharem que ela é um bebê, que com ela só se fala no diminutivo, que gosta de frases para débil mental e que está curiosa em relação a assuntos pra lá de interessantes prum berçário, mas jamais para um aluno de 1^a ou 3^a série... (ABRAMOVICH, 1991, p. 66).

Para que a criança se interesse pelo texto literário presente no livro didático, deve primeiramente se interessar pelo próprio livro didático. A cada contato que as crianças tiverem com o material didático é importante que se interessem por ele, sejam cativadas. Nessa idade, a criança possivelmente já tenha uma pré-disposição de se inclinarem para o livro didático com interesse e curiosidade, pois se trata do contato com o novo. Nesse momento, a curiosidade está aguçada e, por isso, o professor deve se valer dessa pré-disposição para que o encanto não vá desaparecendo a cada página do livro. É um bom momento para retomar o encanto é quando o livro didático apresenta textos literários. O encontro com a leitura tem de ser apaixonante desde os primeiros contatos, e a escola, também por meio do livro didático, tem grande responsabilidade nisso. A criança tem de se apaixonar pela leitura que vai acompanhá-la por toda a vida. Em uma das escolas visitadas em assessoria pedagógica, uma coordenadora nos relata que em sua escola costumam fazer o dia da “Chegada do Livro Didático”. Nesse dia, de uma forma bastante criativa, os professores promovem um ambiente de festa para que as crianças

recebessem o material, o que, de acordo com a coordenadora, significa bastante para as crianças, promovendo um ambiente mágico.

Atento às possibilidades lúdicas por meio do texto literário, o professor entenderá que esse tipo de texto literário, poema, deve ser declamado ou cantarolado antes de mais nada! Independentemente de o livro didático dar esse comando ou outro comando, quando se trata de poemas-canções, o professor deve *mesmo* se debruçar sobre essas ações antes de seguir outros comandos dados pelo livro didático, essa é uma grande intervenção lúdica. Enquanto cantarolam ou declamam as poesias as crianças jogam com as palavras. Para isso, o professor deve promover um ambiente em que a criança sinta que a leitura está sendo feita especialmente para ela. Para a criança essa leitura terá o fim nela mesmo, e não em outro objetivo que a escola há de ter com esse texto. O professor pode pedir que cada criança recite um verso do texto, gesticulando, dançando. E nesse brincar o professor trabalha com a oralidade, muito importante nessa faixa etária, em que a criança ainda não está alfabetizada.

A linguagem oral, que o aluno chega à escola dominando satisfatoriamente, no que diz respeito a demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o aprendiz não só desvendará o sistema da escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos. (PNLD 2010, p. 55).

Os poemas-canções deverão ser explorados, num primeiro contato, como brincadeira com as palavras, atentos também à linguagem oral, sugere-se, então, declamar os poemas com muita expressão para que as crianças percebam as palavras que os compõe. De acordo com Abramovich (1991, p. 68), “jogos de palavras são muito usados em poemas infantis, e as crianças adoram a brincadeira. Na música popular brasileira, esse jogo também é muito utilizado”. E nesse brincar com os poemas-canções, o professor pode explorar as rimas, contudo, deve observar, como ensina Abramovich (1991, p. 75) que “o fato de a rima ser simpática e lúdica não significa que seja obrigatória e que não existam versos livres”. Ao observar o texto “O Pato”, percebe-se o trabalho com aliteração, repetição de fonemas para produzir um efeito gostoso de sonoridade. Nesse mesmo texto, observa-se que, no livro didático, ele teve uma “quebra na diagramação”, ou seja, a segunda estrofe ficou de um lado da página e a terceira estrofe ficou do outro lado,

assim como no texto “Eu sou um coelhinho”, as estrofes se alternam entre os lados da página. O que ocorre é a mudança na forma, e como vimos essa mudança é permitida, uma vez que a função do texto foi mantida. O professor poderá explorar até mesmo a diagramação feita pelo livro didático de forma lúdica. Pode convidar as crianças a ficarem em pé, a se moverem de um lado para o outro como se movem as palavras na página do livro, na medida em que forem cantarolando ou recitando o poema-canção. Ainda sobre a forma, destaca-se a diagramação do texto “Quem tem medo do lobo mau”, essa brincadeira na diagramação, dá a ideia de que os versos vão ziguezagueando na página, dando um movimento gostoso para a leitura.

Outro elemento que se deve observar quanto ao trabalho com poemas-canções é o ritmo, pois se trata de outra peculiaridade essencial desse gênero. Ao trabalhar com poema-canção, deve-se seguir o compasso dos versos, para que a criança perceba a sonoridade, a cadência do poema. O professor pode caminhar pelos versos, trabalhando com a voz e, se possível, com o corpo. Há poemas-canções que obedecem uma métrica específica, um jeito especial de construir frases, de colocar número de palavras, de rimar. Há outros que são mais livres, abertos que vão sendo construídos conforme a emoção, mesmo estando no livro didático, esse poema-canção deve ser apresentado da forma mais bela para as crianças. Abramovich (1991, p. 79) ensina que “se soar falso, desafinar, não está tocando na tecla certa, e, ao invés de provocar espanto, desperta bocejos ou irritação.” E ao longo do tempo, essa irritação se transforma em **desgosto pela leitura**.

A seguir, seguem aspectos importantes observados no referencial teórico desta pesquisa que deve nortear a ação docente quanto ao trabalho com poema-canção. Além disso, seguem sugestões de intervenção lúdica por meio desses textos.

Função

- Induzir no leitor sentimentos e emoções;
- Interessar e divertir;
- Aprender, descobrir, experimentar;
- Comunicar fantasias ou fatos extraordinários;
- Possibilitar lembrança de acontecimento vivido pelo leitor;
- Transmitir valores culturais, sociais e morais.

Formato

- Comentar a organização dos versos, estrofes, estribilho.

Possibilidades de intervenção lúdica

Apesar de a atividade de leitura de textos literários se justificar por si mesma, por sua natureza lúdica, pela satisfação que produz e pela importância de proporcionar às crianças abundantes experiências deste contato com a leitura, oferece-se aqui outras possibilidades. Contudo, é importante atentar-se para o fato de que as sugestões a seguir, para serem lúdicas e não “ação pedagogizada”, devem representar para a criança um jogo com fim nele mesmo, dêem ser para as crianças brincadeira que despertam atenção, curiosidade e satisfação.

- Jogo das vozes: brincar com as vozes das personagens, grossa, fina, forte, fraca;

- Dramatizar o poema-canção com fantoches, dedoches ou máscaras;

- Desenhar parte de que mais gostou do poema-canção;

- Completar/criar refrão a partir do primeiro verso;

- Localizar palavras que rimam com a última palavra do poema;

- Dar outro título para o poema-canção a partir das palavras que o compõe, rimando-as;

- Procurar e ordenar parte de um poema-canção memorizado;

- Promover ocasiões em que as crianças possam declamar poemas para toda a escola, inclusive convidando a comunidade.

- Leitura/recitação em voz alta e expressiva pelo professor ressaltando rimas, ritmo, musicalidade;

- Leitura/interpretação ¹¹ das crianças;
- Musicar o poema tornando cantigas;
- Descobrir ritmos e ler o poema em conjunto em voz alta.

Funcionalidade

- Para que as atividades sejam executadas com sucesso, o professor deve permitir que a criança tenha intimidade com o poema-canção. Dessa forma, a criança estará motivada e se sentirá livre para agir, dando, assim, sentido as intervenções lúdicas que se propõem como um jogo.

Observações

Dispondo do maior número possível desse tipo de texto literário de qualidade para que a criança possa conhecer diferentes textos literários de diversos autores. Estimular as crianças pelo gosto da leitura de poemas. Habitualá-las a leituras desse tipo de texto durante todo o ano letivo, tanto na escola quanto em casa. Não considerar aspectos de codificação ou ortográficos como os fundamentais nos primeiros contatos com o texto, a fim de não afastar de outros objetivos, como familiarizar com a estrutura do texto, apreender ensinamentos, e brincar com o texto literário em questão. O texto literário deve ser apreciado e estar à margem de exigências avaliadoras ou do esforço de aprendizagem da decodificação, principalmente nessa faixa etária.

Como se vê, são várias as possibilidades de intervenção do professor frente ao texto literário, alguns professores ao terminarem de ler o texto vão direto para as perguntas (como já tido não serão analisadas aqui), apesar de essas perguntas serem extremamente importantes e com objetivo provocador, com o objetivo de dar voz e vez ao aluno, não podem ser vistas pelo professor como um dos objetivos principais para se ler o texto. Se essa prática for constante, talvez seja esse um dos motivos pelo qual muito rápido, alunos se desinteressam pela leitura.

¹¹ Interpretação do poema requer explicações adicionais e comentários sobre o sentido figurado de algumas palavras, associações poéticas entre objetos e imagens, comparações...

“Era uma vez”, “Eu sou o coelhinho”, “O pato”, “Quem tem medo do lobo mau” são exemplos de textos transportados de algum suporte para o livro didático, contudo quando o poema-canção é transportado para o livro didático, como apontado no referencial teórico, Marchuchi (2003, p. 9) ensina que ele não sofre reversibilidade em sua função. Daí a possibilidade de o professor tratar esse texto literário de fato como tal.

O professor atento, depois de ter feito todo o trabalho possível com o texto literário, observando as possibilidades de intervenção lúdica, debruçando sobre as especificidades desse texto, poderá, então, trabalhar, quem sabe, com a letra **P** do Pato, sugerida pelo texto “Lá vem o Pato”, com a alimentação saudável do coelho, ou com os conceitos de lateralidade, sugerida pelo texto “Eu sou um coelhinho”, trabalhos sugeridos por tantos livros didáticos ou até mesmo pelo professor. Entende-se por meio das reflexões feitas nessa pesquisa que, o querer-dizer do enunciado do livro didático não faz com que os textos literários percam sua capacidade lúdica, uma vez que o professor deve intervir completando possíveis lacunas do livro didático. Todavia, se perder seu caráter lúdico, sua natureza literária por que e para que transportar um texto literário para um material didático? Continua-se então com a *Babá boba bebeu o leite do bebê* e indo direto ao assunto. Como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, o pleno acesso à escrita também está ligada à fruição. Sendo assim, o professor deve fugir do hábito de ir direto ao ponto, ou seja, ir direto ao abecedário e às adições e não olhar a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária.

Considerando-se as demandas de comunicação lingüística inerentes à vida em sociedade, assim como as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de língua materna, nos cinco primeiros anos do novo ensino fundamental, deve organizar-se de forma a garantir ao aluno: o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira. (PNLD, 2010, p. 50).

Fábulas



TALVEZ VOCÊ ESTEJA SE PERGUNTANDO, COMO É QUE A TARTARUGA GANHOU DA LEBRE?

NA VERDADE, TUDO COMEÇOU ASSIM...

A LEBRE VIVIA A SE GABAR DE QUE ERA MAIS VELOZ QUE TODOS OS ANIMAIS. ATÉ O DIA EM QUE ENCONTROU A TARTARUGA.

EU TENHO CERTEZA DE QUE, SE APOSTARMOS UMA CORRIDA, SEREI A VENCEDORA.

UMA CORRIDA? EU E VOCÊ? ESSA É BOA!



O GAMBÁ E O ESQUILO COCHICHAM E DÃO RISADAS, CAÇOANDO DA TARTARUGA. ELES ACHAM QUE A TARTARUGA É VAGAROSA E QUE VAI PERDER.





A LEBRE TODA, CONVENCIDA E SEGURA DE SI, FALAVA DESAFOROS PARA A TARTARUGA.

É MAIS FÁCIL UM
LEÃO CACAREJAR DO
QUE EU PERDER UMA
CORRIDA PARA VOCÊ!

ISSO É O QUE
VEREMOS!



A RAPOSA FOI ESCOLHIDA PARA SER A JUÍZA DA PROVA. BASTOU DAR O SINAL DA LARGADA PARA A LEBRE DISPARAR NA FRENTE COM TODA A VELOCIDADE.





CONTUDO, A TARTARUGA NÃO SE ABALOU E CONTINUOU COMPETINDO.

MAS A LEBRE JÁ ESTAVA MUITO LONGE, LÁ NA FRENTE. ELA CHEGOU LOGO AO OUTRO LADO DO LAGO!

DE TANTO CORRER, A LEBRE FICOU CANSADA, E SUAS PATINHAS COMEÇARAM A DOER.



A LEBRE, CONFIANTE, PÁRA NA BEIRA DO LAGO.



COM O SOM DA ÁGUA MURMURANDO BAIXINHO, BATENDO NA MARGEM, LOGO A LEBRE ADORMECE.



Fábulas: um olhar para além de alfabetizar

“A lebre e a tartaruga” é um texto representativo da narrativa primordial, fábulas. Tratam-se de narrativas que se fazem pelo processo de representação simbólica ou metafórica, utilizando imagens, metáforas, símbolos que representam o real, comunicando com maior plenitude aos leitores. De acordo com Piaget (1978, p. 60), a criança de 6 anos está no período das representações, no auge do simbólico, sendo assim, as fábulas, tornam-se para ela um jogo simbólico, que representa inovação na inteligência dessa criança. Tais textos, embora venham sendo reescritos ou readaptados através dos tempos, conservam em sua visão-de-mundo, valores básicos do momento em que surgiram, isso permite refletir algumas das mudanças havidas no modo-de-ver o mundo e de viver ao longo dos tempos. Por isso, o professor quando se deparar com fábulas, deve ficar atento as sutilezas desse tipo de texto. As implicações ideológicas de cada fábula devem ser analisadas com o pequeno leitor, em fase dos valores atuais. Entre os valores sociais apresentados no texto “A lebre e a tartaruga”, por exemplo, ressalta-se *não subestimar o outro, a importância da perseverança, respeito ao próximo*. A partir dessas ideias, o professor pode retomar a história destacando a situação problema e o desfecho.

Conforme relatado no referencial teórico, a atração que crianças dessa faixa etária sentem por tal tipo de literatura se dá porque há uma convivência natural entre realidade e o imaginário, que resulta no pensamento mágico que, como nos ensina Piaget (1978, p. 65) é o da primeira fase da infância. Em sala de aula, esse texto deve, antes de qualquer trabalho docente, ser visto como texto da tradição oral, responsável pela criação de formas artísticas e representativas dos povos. É importante que o professor procure memorizar algumas fábulas, já que não costumam ser textos longos, e promova um ambiente diferenciado, pode sentar com as crianças no chão, em rodinha, pode enfeitar a sala com elementos da narrativa da história e promover um momento de contação de fábulas e permitir que as crianças brinquem com a narrativa em si, no jogo simbólico.

Segundo Coelho (1997, p. 151), pode-se representar dentro dessa narrativa o mundo real, no qual são atribuídos sentimentos e fala aos animais, caracterizando símbolos. Ainda de acordo com a autora, por meio dessas histórias,

as crianças podem suscitar o imaginário, ou seja, valer-se das palavras para as brincadeiras simbólicas. A ênfase da brincadeira simbólica é dada à imaginação, simulação ou faz-de-conta. O professor deve então ficar atento à brincadeira simbólica e agir com diferentes possibilidades de intervenções lúdicas que instiguem o trabalho com o real e com o imaginário. Pode promover o dia da contação de fábulas, fantasiar-se (máscara ou fantasia) de uma personagem fantástica e colocar máscaras nos pequeninos, de acordo com a fábula que vai sendo contada, interagir com as crianças. Algumas sugestões de fábulas para esse momento: *O homem e a serpente* (quando sinalizar a serpente, fazer barulhinho, onomatopéia do barulho da serpente). *A gralha e o pavão* (ao trabalhar o pavão o professor pode usar um leque colorido e pedir a alguma criança que abra e feche o leque ao mencionar essa personagem), *A moça e o pote de leite* (levar para a sala um balde com pedacinhos de papel branco para simular realmente a queda do leite). Em dado momento, permitir que as crianças recontem as fábulas, pois nesse momento a criança brinca com esses textos, alterando o significado dos objetos, dos fatos, atribuindo-lhes novos significados; expressa seus sonhos e fantasias; assume e vivencia papéis encontrados em seu contexto social.

De acordo com Piaget (1978, p. 65), no período pré-operatório, o progresso principal deste estágio é o desenvolvimento da capacidade simbólica, explorar esse período é estar atento à necessidade da criança. Nesse sentido, as fábulas não são apenas prazerosas, mas atividade principal para a criança que está no período das representações, baseada em esquemas de ações internos e simbólicos, mediante os quais ela manipula a realidade, não mais diretamente, senão através de signos, símbolos, imagens, conceitos etc. O trabalho com personificação possibilitado pelas fábulas é bastante interessante para as crianças nesse processo, elas costumam personificar seus desenhos, quando fazem o sol feliz (sorrindo), a nuvem triste (chorando), nesse momento, podem mostrar e expressar alguns sentimentos.

As fábulas são textos literários que têm espaço garantido em livros didáticos, um dos motivos é porque esse tipo de literatura é concisa e objetiva no relato da situação em foco. Outro motivo é pelo fato de que nas fábulas, as crianças se percebem nas ações dos animais. O texto em questão, "A lebre e a tartaruga", trata-se de um texto bastante criativo e rico, pode-se perceber por meio dele a

intencionalidade lúdica e, ao mesmo tempo, didática, que caracteriza a Literatura Infantil, o que retoma a questão polêmica levantada no referencial teórico desta pesquisa, literatura infantil: divertir ou instruir? Ao professor que não deseja utilizar textos como esse em sala de aula de maneira equivocada, deve se atentar então para o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades da fábula. As fábulas tendem a levar a instruir e a divertir, as duas intenções estão presentes, mas em doses diferentes.

Zilberman (1987, p. 21), quando escreve sobre a formação do leitor, considera que “preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa”. De acordo com a autora a natureza formativa das fábulas é inegável e, nessa pesquisa, não se pretende em instância alguma promover o contrário. Quando se trabalha com fábulas, seja em sala de aula, seja no livro didático, seja fora dos muros da escola, não se pode negar seus ensinamentos, e não se pode negar também sua natureza que, como vimos, tem por objetivo transmitir certa moralidade. Ao trabalhar com fábulas, o professor deve propor discussões orais com as crianças sobre as ações das personagens, lançar mão das fábulas para propor discussão em grupos ou em duplas, para que as crianças compreendam a natureza desse gênero textual de forma natural.

Em relação à moral da história, o professor pode propor às crianças que façam desenhos, cartazes, painéis para serem expostos no mural da escola, registrando nesses desenhos o que percebeu sobre a moral da história. Por meio dessa intervenção lúdica, o professor pode conhecer que leituras as crianças fizeram do texto. No entanto, quando o professor fizer as intervenções lúdicas por meio das fábulas, especificamente na moral da história, deve ficar atento às realidades de cada criança, de acordo com suas vivências, a criança fará interpretações da moral da história, cabe ao professor atentar-se para essas interpretações. Como ensina Piaget (1978, p. 64), o pensamento e o comportamento de uma criança pré-operacional é egocêntrico, ou seja, a criança toma o próprio ponto de vista como sendo o único, desprezando o dos outros. O professor atento deve então, perceber em suas intervenções que as crianças deste período não aceitam o ponto de vista de outra pessoa que seja diferente do seu. Contudo, este egocentrismo diminui lentamente quando a criança lida com o pensamento de outras crianças que estão

em conflito com o seu próprio, por isso, proporcionar a interação por meio das intervenções lúdicas, como desenhar a moral da história e socializar o trabalho feito, significará desenvolvimento dessa criança.

Ainda sobre o trabalho com a moral das fábulas, é importante lembrar que além do pensamento simbólico, Piaget (1978, p. 65) distingue outra etapa importante nesse período: a que corresponde ao pensamento intuitivo. Nesse trabalhar com intervenções lúdicas, o professor deve observar que as crianças tratarão com representações baseadas sobre configurações estáticas, ou seja, próximas de sua percepção, e, além disso, o controle dos juízos se dará por meio de regulações intuitivas (mas ainda não operações), as fábulas são textos que auxiliaram na passagem desse estágio futuramente para as operações concretas. Observa-se então que cabe ao professor ajudar cada criança ativando dados de sua biblioteca interna, auxiliando-as nas personificações, e simbolismo.

Apesar de a fábula apresentar caráter didático patente, retoma-se aqui a importância de o professor promover momentos e momentos de intervenções lúdicas por meio desse texto, pois como nos ensina Zilberman (1987, p. 15), a relação entre literatura e educação pode ser muito problemática se a literatura não for aceita como arte e se for utilizada apenas para dominação da criança. Para a autora, a relação entre escola e literatura será útil quando se tornar o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal e não de dominá-la.

As sugestões de intervenções lúdicas aqui apresentadas objetiva ressaltar a importância do olhar para além de alfabetizar para textos literários presentes no suporte livro didático. Entende-se, então, que esses textos desempenham funções diversas, desde interesse e satisfação na criança, como elementos estruturadores do universo que essa constrói dentro de si. Com esse foco de olhar, seguem pontos importantes a serem observados nas fábulas e sugestões de mais intervenções lúdicas.

Função

- Induzir no leitor sentimentos e emoções;
- Transmitir valores culturais, sociais e morais;
- Satisfazer e divertir;
- Comunicar fatos reais ou fatos extraordinários;
- Instigar lembrança de acontecimentos vividos pelo leitor;

Formato

- Apresentar a diferença entre esse tipo de texto e outros textos literários, como poemas.

Possibilidades de intervenção lúdica

- Leitura em voz alta e expressiva pelo professor ressaltando possíveis falas das personagens, onomatopéias e outros aspectos estilísticos desse tipo de texto, enfatizando pausas, criando ambiente de suspense.
- Leitura¹² silenciosa pelas crianças (entende-se nessa pesquisa que a leitura por si só justifica a natureza lúdica, principalmente nas fábulas que têm grande teor simbólico);
 - leitura/interpretação das crianças;
 - recapitulação do que foi lido por meio de desenhos, produção de fantoches e máscaras;
 - Interpretação da moral da história pelas crianças por meio de produção de cartazes;
 - Identificação do esquema narrativo: situação, conflito, desenlace, por meio de encenação e dramatização da fábula com máscaras, fantasias ou dedoches, atribuindo a ela outras personagens e podendo criar outro final, sendo possível também confrontar versões de fábulas;
 - Jogo das vozes: brincar com as vozes das personagens, grossa, fina, forte, fraca;
 - Desenhar cena que mais gostou da fábula e depois confeccionar quebra cabeça;

¹² Dependendo da fase de alfabetização em que a criança se encontra, deve ser auxiliada pelo professor.

- Desenhar personagens da história e brincar de jogo da memória.

Funcionalidade

- Permitir que a criança tenha intimidade com fábulas e compreendam a linguagem e os ensinamentos contidos nelas, pois ao permitir que a criança se familiarize com esse texto literário, a criança ficará motivada, dando sentido às atividades lúdicas que se propõem como jogos.

Observações

Dispor do maior número possível desse tipo de texto literário de qualidade para que a criança possa conhecer diferentes textos literários de diversos autores e estilos variados de se escrever fábulas, utilizando objetos, por exemplo, ao invés de animais. Apresentar às crianças diferentes ilustrações feitas para as fábulas, como xilogravuras, ilustrações de ilustradores renomados como Gustave Dorè. Habitua-las a leituras desse tipo de texto durante todo o ano letivo, tanto na escola quanto em casa. Não considerar aspectos de codificação ou ortográficos como os fundamentais nesses momentos para não afastar de outros objetivos, como familiarizar com a estrutura do texto, apreender ensinamentos, e brincar com o texto literário em questão. O texto literário deve ser apreciado e estar à margem de exigências avaliadoras ou do esforço de aprendizagem da decodificação, principalmente nessa faixa etária.

Contos de Fadas



ALICE É UMA MENINA DE PELE E
OLHOS CLAROS E CABELOS LOIROS...

VAMOS OUVIR A HISTÓRIA DE ALICE?
ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

*ALICE ESTAVA
COMEÇANDO A SE CANSAR
DE FICAR SENTADA JUNTO
À IRMÃ NA MARGEM DO
RIACHO. E DE NÃO TER
NADA PARA FAZER.*

*UMA OU DUAS VEZES,
TINHA DADO UMA
OLHADA NO LIVRO QUE
A IRMÃ ESTAVA LENDO,
MAS ELE NÃO TINHA
FIGURA NEM CONVERSA.*



ALICE SAI EM DISPARADA ATRÁS DO ANIMAL QUE TEM 4 PATAS, PELOS E NÃO PÕE OVOS: O COELHO!

CONTINUANDO A HISTÓRIA...

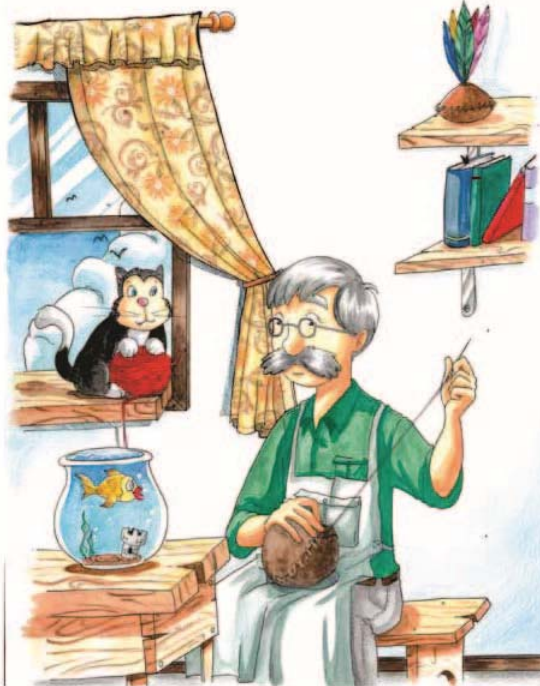
ALICE, MORRENDO DE CURIOSIDADE, SAIU CORRENDO ATRÁS DO COELHO PELO CAMPO AFORA, BEM A TEMPO DE VÊ-LO SE METER DENTRO DE UMA TOCA ENORME, DEBAIXO DE UMA MOITA.





PINÓQUIO

NUMA ANTIGA E BELA CIDADE, VIVIA UM BOM VELHINHO CHAMADO GEPETO.

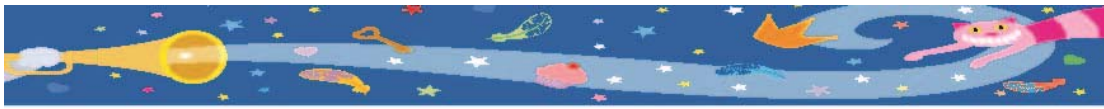


O TRABALHO DE GEPETO ERA MUITO APRECIADO PELO POVO, PRINCIPALMENTE PELAS CRIANÇAS, PORQUE ELE ERA UM FABRICANTE DE BRINQUEDOS: BONECOS, SOLDADINHOS, CAVALINHOS, TRENZINHOS, CARRINHOS, BOLAS...

MAS GEPETO VIVIA MUITO SÓ. NÃO TINHA MULHER NEM FILHOS. FAZIAM-LHE COMPANHIA APENAS UM GATO, CHAMADO FÍGARO, E UM PEIXINHO, DE NOME CLEO.

- Você conhece alguém que trabalha fabricando brinquedos? Quem?
- Você acha que Gepeto gostava de ficar sozinho ou ele queria ter uma pessoa que lhe fizesse companhia? Por quê?
- Você tem algum animal de estimação? Qual?





UMA NOITE, O VELHINHO FEZ UM BONECO DE MADEIRA, CUJOS PÉS E MÃOS SE MOVIAM POR MEIO DE FIOS.

DEPOIS DE PRONTO E PINTADO, O BONECO FICOU MUITO BONITO, COM SUA ROUPA AZUL E BRANCA, UMA GRAVATA VERMELHA E UM CHAPÉU ENFEITADO POR UMA PENA.

PINTE O BONECO. DEPOIS, RECORTE DA PÁGINA 205 O ENFEITE QUE FALTA NO CHAPÉU DE PINÓQUIO E COLE-O.



032.1

Contos de Fadas: um olhar para além de alfabetizar.

Os exemplos de contos de fadas contidos nesse *corpus* são: “Alice no país das maravilhas” e “Pinóquio”. Quantas vezes a criança deve ter ouvido essas histórias antes de chegarem ao 1º ano do Ensino Fundamental? Será que ainda há interesse? Coelho (1997, p. 97) nos ensina sobre o interesse sempre renovado com que as crianças ouvem a mesma história incontáveis vezes.

Lembramos, a propósito, o prazer sempre renovado com que as crianças ouvem repetidas vezes as mesmas estórias, e como as exigem imutáveis em seus termos, reclamando contra quaisquer alterações que o “contador” lhes queira introduzir. [...] embora sabendo ponto por ponto o que vai acontecer, permanecem suspensas dos acontecimentos e “torcem” sempre com o mesmo ardor para que os heróis vençam os vilões...

De acordo com a autora, na literatura infantil, essa reiteração dos mesmos esquemas vai de encontro a uma exigência psicológica de seus leitores/ouvintes. Nessa faixa etária, as crianças apreciam a repetição de situações conhecidas, porque isso permite a satisfação de conhecer ou de saber, por antecipação, tudo o que vai acontecer. E mais, dominando, *a priori*, o encaminhamento dos acontecimentos, o leitor sente-se seguro, interiormente. É como se pudesse dominar a vida.

Retomando os exemplos de contos de fadas presentes no livro didático, “Alice no país das Maravilhas” e “Pinóquio”, veremos que a matéria narrativa de cada conto de fada resulta de uma voz que narra a história, a partir de um **foco narrativo** e vai encadeando as sequências da **efabulação**, em que as ações são vividas pelas **personagens**. Essa narrativa está situada em determinado **espaço** e dura determinado **tempo** e se comunica através de determinada **linguagem** ou **discurso** e será direcionada ao **leitor/ouvinte** que está diante do livro didático. As peripécias de Alice, em Alice no País das Maravilhas (1862) – Lewis Carroll (Inglaterra, 1832 /1898) e Pinóquio, de As aventuras de Pinóquio (1881) – Collodi (Itália, 1986/1890) vêm sendo contadas ao longo dos anos, sendo redescobertas e reinterpretada através de diferentes perspectivas.

Nas páginas do livro Tecendo o Amanhã aqui apresentadas, contempla-se dois momentos da história de Alice: a parte em que está enfadada de ficar sentada junto à irmã e não ter nada para fazer, e a parte da história em que o

coelho entra na toca. Esse livro didático especificamente, apresenta toda a história, em outros livros que apresentam fragmentos com unidade de sentido, a sugestão é para que a história seja contada para as crianças na íntegra. A exemplo de outras histórias pertencentes ao universo dos contos de fadas, essa é bastante importante para as crianças por introduzir o Maravilhoso na própria realidade cotidiana e os funde de tal maneira que se torna impossível separar o que seria fantasia da personagem, do que seria o verdadeiro real. Como afirma Coelho (1997, p. 113), Carroll escreveu durante o reinado da Rainha Vitória, na Inglaterra, a quem satiriza no livro, fazendo críticas à excessiva lógica que então pretendia governar a vida das pessoas. Contudo, o sucesso dessa história junto às crianças se deu pela transfiguração simbólica das situações reais, e essa transfiguração simbólica deve continuar seduzindo os pequenos leitores em sala de aula. Sugere-se que as crianças vivenciem novamente a história de Alice, por meio de atividades de interpretação, desenho, encenação, entre outras, atribuindo-lhe novas transfigurações simbólicas.

Já as páginas do livro *Tecendo o Amanhã* que apresentam fragmentos da história de Pinóquio, mostram que essa história também trabalha com a linha que funde a vida cotidiana e o maravilhoso ou mágico, fato que chama muito a atenção dos pequenos ouvintes ou leitores em formação. A criação do boneco Pinóquio vem encantando crianças há muitos anos. Essa história é igualmente transmissão de valores ideológicos e éticos, como também diversão. E mais uma vez o caráter simbólico nessa história garante aceitabilidade e grande interesse entre os pequenos leitores. Por meio dessa criação do Pinóquio, o professor pode propor a criação de um novo Pinóquio com as crianças, utilizando sucatas e brincadeira de criação de novas narrativas com seus novos Pinóquios, outras personagens, novos espaços, outros tempos, novas efabulações.

Sobre esses dois contos de fadas, tão conhecido entre os professores, vale ressaltar uma diferença apontada por Coelho (1997, p. 116):

A diferença entre o estilo do Collodi e o de Carroll estaria no humor; muito mais humorado e descontraído no primeiro; e mais sutil ou sofisticado no segundo.

Tanto na história de Alice quanto na de Pinóquio, como em tantas outras oferecidas nos livros didático, é importante que a matéria narrativa de cada conto não se perca, para que a história ainda continue atraente às crianças. Em qualquer que seja o conto de encantamento apresentado nas páginas do livro didático, o que está em jogo é o ato de contar a história, valorizando o pensamento mágico, a intenção de realismo e verdade, mesmo nos textos em que o Maravilhoso faz parte essencial da trama, como Alice e Pinóquio, a intenção de Realismo e de Verdade é fundamental porque é essa intenção que torna importante a representação simbólica que divertem os pequenos leitores e, ao mesmo tempo, critica determinada sociedade. É importante também trabalhar com a personalidade das personagens, cenário, paisagem, ambiente natural... O que não se pode admitir na escola é utilizar a literatura infantil a favor de uma literatura moralizante, informativa, que objetiva preparar os infantes o mais breve possível para a escolarização (alfabetização), ou seja, para a vida adulta, o que não pode acontecer e olhar para a criança como um adulto em miniatura.

Como essas histórias estão no livro didático direcionado para crianças de 6 anos, e como essa criança ainda não têm o pleno domínio do código alfabético, é importante o professor se atentar para a mediação que se faz tão necessária nesse estágio:

[...] Não vamos refletir, aqui, sobre os atos de ler e ouvir histórias em toda essa abrangência, mas, sim, sobre o que significa a interação com o texto literário quando ainda não se tem o amplo domínio do código alfabético, fase em que a mediação é necessária e está em relação direta com a atividade de ler sozinho, que significa a conquista da autonomia. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO(orgs.), 2009, p. 71).

Para Zilberman (1987, p. 65), o contato com a literatura se faz, inicialmente, através do ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos. Nessa faixa etária, as crianças ainda não lêem sozinha, estão começando a fazê-lo, por isso, é importante que os professores ainda conservem essa prática da leitura em voz alta para e com os alunos de modo que, através do ângulo sonoro, as crianças ainda sintam interesse pela leitura e faça suas tentativas de ler sozinho. Às vezes, pela ansiedade de ver a criança alfabetizada, os contos de fadas quando presente nos livros didático, têm sua função pedagógica mais forte do que a função literária. Um dos grandes desafios do professor dessa faixa etária é trabalhar com a

indissolubilidade que há entre a intenção artística e a intenção educativa, como ensina Coelho.

Compreende-se, pois, que essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) não são gratuitas. Resultam da indissolubilidade que existe entre a intenção artística e a intenção educativa incorporadas nas próprias raízes da Literatura Infantil. Atualmente, a confusão é grande. Em geral, uma das atitudes tem predominado sobre a outra. [...] Não podemos esquecer que, sem estarmos motivados para a descoberta, nenhuma informação, por mais completa e importante que seja, conseguirá nos interessar ou será retida em nossa memória. Ora, se isso acontece conosco, adultos conscientes do valor das “informações”, como não acontecerá com as crianças? (COELHO, 1997, p. 43).

Outro grande desafio do professor para intervir ludicamente é o fato de ele ter de estar sempre entusiasmado para brincar com as palavras. Essa criança precisa psicologicamente de alguém interessado no que ela faz. Coelho (1997, p. 187) compara aprendizagem a um jogo e ensina que todo jogo precisa de parceiro, sendo o professor o maior parceiro da criança. Ao brincarem com as crianças, os professores tornam-se grandes parceiros, ao apresentar ludicamente textos literários, os professores mostram respeito com as crianças que em algumas situações têm o único contato com textos literário por meio do livro didático, meninos e meninas oriundos de camadas populares que fazem parte de uma cultura que não pode ser ignorada pela escola. Há escolas em que não há nem bibliotecas! Então, o contador de histórias não pode ser o bibliotecário, mas sim o professor. Seria decepcionante apresentar às crianças, por exemplo, a história *Um espinho de Marfim*, de Marina Colasanti, apenas para ensinar aspectos de lateralidade, cores, letras, palavras, numerais...

Para que o leitor em formação sinta-se atraído pela leitura, em todo o processo, o professor deve estar atento às percepções do aluno frente ao texto, pois frente a um texto a criança pode ter percepção imatura ou limitação de seus quadros de experiência, ausência de familiaridade com certas relações abstratas da linguagem literária, dificuldades de seu vocabulário ou de seu sistema de ideias, etc. e esses percalços podem gerar desinteresse na criança. Seguro de que a criança está familiarizada com o texto, o professor poderá propor diferentes atividades lúdicas, que se aplicam há tantos outros textos literários presentes em livros didáticos, como Branca de Neve, Rapunzel, Cinderela, e Chapeuzinho Vermelho... Para contar as histórias literárias presentes no livro didático, o professor pode criar

uma fantasia, ou um avental com elementos mágicos, como varinha de condão, e toda vez que o livro didático propuser uma história infantil, o professor se veste desse personagem, veste o avental, coloca a máscara. Outra possibilidade de intervenção lúdica é criar um livro “gigante” para que a cada momento em que o livro didático apresentar um texto literário, esse possa ser registrado na página do livro “gigante” pelas crianças como lhes convier. Tudo em favor de promover um ambiente em que tenham relações saborosas com a literatura infantil e vivam intensamente o que as narrativas provocam.

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, e 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, 1991, p. 17).

Função

- Induzir no leitor sentimentos e emoções;
- Promover situações de contentamento e diversão;
- Transmitir valores culturais, sociais e morais;
- Comunicar fantasias ou fatos extraordinários;
- Promover momentos em que lembrem acontecimentos vividos;
- Perceber estrutura do gênero: início, ruptura, confronto, superação de obstáculos e perigo, restauração e desfecho.

Formato

- Apresentar a diferença entre esse tipo de texto e outros textos literários, como poemas.

Possibilidades de intervenção lúdica

- Leitura em voz alta e expressiva pelo professor ressaltando falas das personagens, onomatopéias e outros aspectos estilísticos desse tipo de texto, enfatizar as pausas, manter o interesse das crianças criando ambiente de suspense no andamento da narrativa;
- Leitura silenciosa pelas crianças;

- Jogo das vozes: brincar com as vozes das personagens, grossa, fina, forte, fraca;
 - Desenhar cena de que mais gostou do conto de fadas e depois confeccionar quebra cabeça;
 - Criar máscaras, fantoches ou dedoches para dramatização diferenciada do conto de fadas; com outro final e outras personagens;
 - Ilustrar personagens da história e criar jogo da memória; dominó das personagens.
 - Utilizar recursos como os audiovisuais.
 - Confeccionar tabela com desenho das personagens e brincar de bingo das personagens ou lince dos contos de fadas.
-

Funcionalidade

- Permitir na criança o gosto por esse texto literário do qual ela possivelmente teve acesso antes da escola. Sustentar a motivação da criança por esse tipo de leitura de modo que cada atividade lúdica se proponha como um jogo.
-

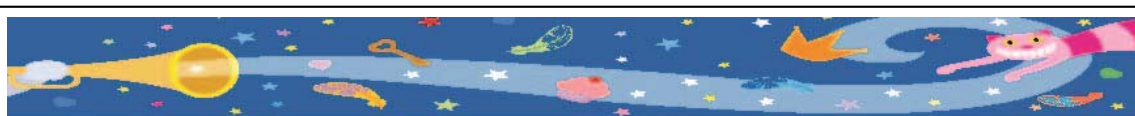
Observações

Dispondo do maior número possível desse tipo de texto literário de qualidade para que a criança possa conhecer diferentes textos literários de diversos autores e estilos variados de escrita. Estimular as crianças pelo gosto da leitura de contos de fadas e sustentar o gosto de leitura naquelas que já apreciam esse gênero. Habituar as crianças a leituras desse tipo de texto durante todo o ano letivo, tanto na escola quanto em casa. Não considerar aspectos de codificação ou ortográficos como os fundamentais nesses momentos a fim de não afastar de outros objetivos, como familiarizar com a estrutura do texto, apreender ensinamentos, e brincar com o texto literário em questão. O texto literário deve ser apreciado e estar à margem de exigências avaliadoras ou do esforço de aprendizagem da decodificação, principalmente nessa faixa etária.

Basta ao professor apresentar contos de fadas para as crianças e logo vai perceber que elas apresentam muita facilidade em entrar nesse mundo mágico, devido ao fortalecimento do impulso imaginativo, no qual realidade e ficção

se misturam. O importante é deixar a criança ler os contos de fadas da forma mais livre e pessoal. E rodeá-la de histórias, de seres e objetos mágicos, que lhe permitam desenvolver o imaginário e criar soluções para sua existência. Como ensina Abramovich (1991, p. 143) por meio dos contos de fadas a criança pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar..."

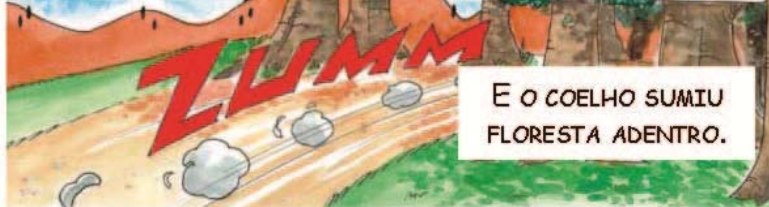
História em quadrinhos



CONTINUANDO A HISTÓRIA...

DE REPENTE, NO CAMINHO DE ALICE E DE CHAPEUZINHO VERMELHO, PASSOU CORRENDO O COELHO DO RELÓGIO.

ALICE GRITOU:



História em quadrinhos: um olhar para além de alfabetizar.

Sabe-se que comumente as crianças são fascinadas por esse tipo de leitura, Coelho (1997, pp. 194, 195) explica que “o fascínio da meninada pelas histórias-em-quadrinhos não resulta apenas do fato de gostarem desse tipo de literatura ‘fácil’, mas porque essa literatura corresponde a um processo de comunicação que atende mais facilmente à sua própria predisposição psicológica.” As histórias em quadrinhos são textos presentes nas páginas de diversos livros didáticos destinados a essa faixa etária. Observa-se que as histórias em quadrinhos das páginas selecionadas foram criadas pela autora, como característica da Coleção, interpolando personagens de contos de fadas com personagens folclóricos. Quando esse tipo de texto é apresentado, o professor poderá propor leitura de gibis, antes de passar para as atividades propostas na sequência do livro didático, nesse sentido o professor fortalece a importância de se pensar o livro didático como um guia e não como uma receita pronta, é possível fazer esse tipo de ir e vir, dentro e fora do livro. Sobre essa questão vale ressaltar o que orienta o PNLD:

[...] o LDP deve incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático. (PNLD, 2010, p. 32).

Quando orientado pelos Parâmetros a buscar textos fora dos limites do livro didático, não está havendo desvalorização do papel do livro didático, e esse aspecto é importantíssimo, uma vez que muitos professores sentem-se prejudicados ao ter de ultrapassar os limites das páginas do livro didático, e acomodam-se acreditando que esse seria um papel do livro didático. É óbvio que, no limite das páginas de um livro didático, o professor nunca vai encontrar gama significativa de textual literários (e se ele acha que encontrou, há algum problema!). O que se pretende com essa orientação é valorizar o papel do professor, como explorador, caçador de novas possibilidades e pesquisador. O docente deve buscar além do livro didático, não porque esse é falho, mas porque é seu papel.

Ao se pensar no brincar com finalidade em si mesmo, como abordado no referencial teórico dessa pesquisa, nota-se a importância de o texto ter para as crianças finalidade nele mesmo. Nesse sentido, o professor poderá desenvolver algumas das situações propostas na história em quadrinhos, poderá ampliar um detalhe proposto por meio da ilustração, criar uma história ou permitir

que as crianças criem histórias a partir duma cena colocada, sonorizando outras cenas, de modo geral, o professor perceberá que esse tipo de texto permite e estimula diversas possibilidades de leitura. Essas histórias são preciosas para essa faixa etária porque além do texto verbal, as crianças apreciam bastante o imagético, onde se deleitam com a narrativa visual. Sobre o poder das imagens no processo de ensino e aprendizagem, Coelho (1997, p. 194) ensina que elas *são essenciais no processo de comunicação mensagem/leitor, pois atingem direta e plenamente o pensamento intuitivo/sincrético/globalizador que é característico da infância*. A imagem por si só é portadora de uma mensagem decifrável para a criança que está no auge do simbólico. Cada imagem representa uma unidade de ação e de leitura, e permite a compreensão e a utilização de um vocabulário adaptado às situações propostas.

O uso das imagens nas histórias em quadrinhos é um processo bastante válido na escola, de acordo com Coelho (1997, p. 181), o professor pode considerar o valor psicológico/pedagógico/estético/emocional das imagens presente nas histórias em quadrinhos e saber que esse texto literário estimula o olhar, como agente principal, na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo, estimula a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção, facilita a comunicação entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que vê, concretiza relações abstratas que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldades em perceber; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõe o todo, estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora, natural em todo ser humano e que, muitas vezes, permanece latente durante toda a existência, por falta de estímulo. Pela força com que toca a sensibilidade da criança, as imagens permitem que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir. Coelho (1997, p. 181) nos ensina que a imagem aprofunda o poder mágico da palavra literária e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam.

De acordo com Abramovich (1991, p. 33) “as ilustrações para as crianças são, sobretudo experiência de olhar... de um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens

de modo diferentes, conforme percebem esse mundo.” Ainda de acordo com a autora.

E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais. (ABRAMOVICH, 1991, p. 33).

Ao trabalhar com leitura de imagens o professor poderá alargar o conceito de texto nas crianças, para que crescem conscientes de que texto não se limitam em palavras e possam perceber que podem ler gestos, lugares, ambientes, situações... E durante a leitura podem ver, escutar, sentir, cheirar, se emocionar... Sabe-se que os textos literários não servem só para aquisição do mecanismo da leitura, mas de toda uma educação preparatória. O professor pode perceber que por meio das imagens das histórias-em-quadrinhos, além de a criança estabelecer uma relação de prazer e de conhecimento, poderá fazer sua leitura com mais autonomia, a criança pode por meio desses textos, participar mais ativamente no processo de sua própria aquisição de leitura de maneira lúdica. De acordo com Coelho (1997, p. 197 e 198) o poder das histórias-em-quadrinhos é a descoberta da Literatura, junto aos pequenos leitores, como prazer e como elemento formador de seu espírito ou consciência-de-mundo.

Seguem pontos importantes a serem observados nas histórias em quadrinhos e permitir ser trabalhados com esses textos literários independentemente de esse texto estar ou não no livro didático e do encaminhamento que o livro didático toma.

Função

- Induzir no leitor sentimentos e emoções;
- Prazer e diversão;
- Comunicar fantasia ou fatos extraordinários;
- Lembrança de acontecimento vivido pelo leitor;
- Transmitir valores culturais, sociais e morais.

Formato

- Comentar composição de texto verbal e não verbal.
- Comentar balões de fala.

- Sequência dos quadrinhos.

Possibilidades de intervenção lúdica

- Leitura em voz alta e expressiva pelo professor ressaltando as falas, brincando com a sonoridade e tipos de vozes,.
- Leitura do professor com repetição das crianças;
- Associação das expressões das personagens com suas respectivas falas;
- Redesenhar quadrinhos e colocá-los fora de ordem para serem ordenados pelos grupos, gerando reconhecimento de indicadores que permitam situar a cadeia cronológica: localizadores temporais, tempos verbais...
- Reprodução da história em quadrinhos e diálogos desordenados em folhas separadas;
- Criar falas para personagens em histórias em quadrinhos não verbais;
- Dramatizar história em quadrinhos;
- Criar fantoches ou dedoches das personagens e dramatizar a história em quadrinhos tal qual ou criando outro final, inserindo nova personagem.
- Criar outro final para história em quadrinhos, estimulando a criação artística dos desenhos e colorização.

Funcionalidade

- Esse é um tipo de texto que as crianças têm bastante interesse, permitir que a criança sempre tenha intimidade com a história em quadrinhos para que se sinta ainda mais motivada, dando sentido à atividade de leitura que se propõe como um jogo.

Observações

Dispondo do maior número possível desse tipo de texto literário de qualidade para que a criança possa conhecer histórias em quadrinhos, verbais, não verbais, diferentes traços de diversos autores. Estimular as crianças pelo gosto da leitura de histórias em quadrinhos e habituá-las a leituras desse tipo de texto durante todo o ano letivo, tanto na escola quanto em casa. Não considerar aspectos de codificação ou ortográficos como os fundamentais nesses momentos a fim de não afastar de outros objetivos, como familiarizar com a estrutura do texto, apreender ensinamentos, e brincar com o texto literário em questão. O texto

literário deve ser apreciado e estar à margem de exigências avaliadoras ou do esforço de aprendizagem da decodificação, principalmente nessa faixa etária.

Considerações Finais



[...] Crianças, a infância não demora

Logo, logo vai passar

Vamos todos juntos brincar [...]

Toquinho

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a prática docente, muitas vezes, é embasada no uso de livros didáticos e que esses livros vêm abordando cada vez mais o trabalho com textos literários. Muitas vezes o texto literário é levado para a sala de aula por meio do suporte livro didático, mas se torna objeto de análise com fim em conhecimento específico.

Por meio dessa pesquisa objetivou-se pensar a relação entre lúdico, livros didáticos para crianças de 1^o ano e literatura infantil. Pensar a intersecção entre lúdico, livro didático e literatura infantil é pensar em uma prática docente que respeite o aspecto lúdico da literatura infantil, a fim de que na escola a literatura infantil não fique ao desabor da obrigatoriedade de uma aprendizagem.



Brincar sempre foi considerado, na educação tradicional, uma espécie de desperdício de ordem mental ou, pelo menos, uma pseudo-atividade, sem significação funcional e até mesmo prejudicial às crianças, que as impedia de fazer seu trabalho de casa. Se o brincar for considerado algo trivial, o programa voltado ao brincar também o será, pois possuirá pouco ou nenhum valor educacional. Assim, o brincar é frequentemente caracterizado, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apenas de maneira global e vaga.

Para Piaget (1970), a ação no brincar não é apenas física, mas mental; assim, brincar implica desenvolvimento. Ao se pensar em uma sala de aula onde o brincar e o trabalhar estão integrados ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual, em que o principal objetivo são o desenvolvimento e os raciocínios sociais, emocionais, morais e intelectuais, nota-se uma sala que permite o brincar.

Como objetivou-se com essa pesquisa, observou-se que o literar pode ser autêntico instrumento para a formação da criança, em relação a si mesma e ao mundo que a cerca. Essa correção entre o literar e a função da literatura, incorporada no fazer docente, permite que as crianças se relacionem no mundo e com o mundo, adquirindo no processo de ensino e aprendizagem qualidades fundamentais para seu desenvolvimento motor, moral, cognitivo, afetivo, social.

Considerando a realidade que conheci pessoalmente através de aulas, palestras, assessorias em colégios particulares e públicos e até mesmo tendo o privilégio de ser co-autora de Livros Didáticos... há uma conduta quase geral na escola, a dicotomia entre literatura infantil como puro entretenimento ou puramente pedagógica. Essa dicotomia não é fortuita, uma vez que o pensamento fragmentado que se tem do homem resulta nessas ações. Coelho (1997, pp. 27, 28), declara que não se deve dicotomizar a literatura como puro entretenimento ou puro pedagógica, para a autora essa dicotomia não procede, pois as duas intenções se fundem.

Descortinando o equívoco de uma dicotomia do olhar fragmentado em relação a textos literários em livros didáticos: livro didático: ensinamento (*utile*) versus livro de literatura: fruição (*dulce*). Essa análise objetivou mostrar que inevitavelmente, querendo ou não, atualmente a literatura infantil está em muitos livros didáticos. De acordo com Soares (1999, p. 42), “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário e que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele. Dessa maneira, entende-se nessa pesquisa que a escolarização da leitura literária não é errada em si mesma, que a presença de textos literários em livros didáticos não se trata de um problema, porém, entende-se que consiste o erro na inadequada escolarização o problema está na literatura com fim na alfabetização. Nesse sentido, não se pode desconsiderar nessa pesquisa que o professor ao longo de sua escolarização entra em contato com inúmeras teorias e um universo de disciplinas pedagógicas que compõem a sua base profissional, o

que sustenta as suas práticas (aquilo que faz e o que não faz), sua forma de pensar, de olhar e de se relacionar com as crianças, com o livro didático, com a literatura. Por isso, aponta-se nessa pesquisa para a importância da formação lúdica do educador. Reconhece-se a influência e o poder que ele tem no espaço institucional apesar de não ser um poder isolado porque sofre influências sociais, mas é um poder de não permitir que o livro didático seja definidor de suas estratégias de ensino.

Fazer entrelace entre o lúdico (brincar), literatura e o livro didático, (gráfico) amarrando com os três objetivos. Retomando ainda a tríade de Huizinga.

As noções, primeiramente do professor e também da sociedade, acerca do brincar influenciam na maneira em que a literatura é vista em sala de aula. Caso se entenda o brincar como meramente entreter, então a literatura como *dulce* é perda de tempo, assim como a brincadeira na escola. Se se entende o brincar como um veículo necessário e importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, nesse caso, entende-se a literatura como *Dulce* não em detrimento do *utile*, ou seja, prazer sem inutilidade. As noções de brincar que norteia o professor que tem a responsabilidade social frente a um leitor em formação são fundamentais. Se o brincar for considerado algo trivial, o programa voltado ao brincar também o será, pois possuirá pouco ou nenhum valor educacional. Se o brincar na escola for considerado, inútil, nunca terá o devido espaço na escola, pois a sociedade atual não tolera “inutilidade”.

Por meio da análise aqui proposta, pretende-se que a escola repense textos literários em livros didáticos e descubra uma adequada escolarização da leitura literária, ou seja, propiciar à criança uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos. A pesquisa faz-se necessária, pois se isso já acontecesse, a dicotomia existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização não seria tão gritante. Por meio dessa análise é possível repensar o papel da literatura infantil em sala de aula, sobretudo, em livros didáticos, a fim de que sejam deixados legados positivos para os leitores em formação e que ao lançar mão desse recurso, tão utilizado nas escolas, de maneira alguma as crianças percam o interesse e a satisfação pela leitura.

O desinteresse manifestado atualmente pelas crianças, em relação a qualquer gênero de literatura pode ser explicado entre outras coisas pela preocupação apenas com mecanismos de alfabetização linguística, com antecipação da alfabetização. Zilberman (1987, p.22) apresenta uma realidade comprometedora da escola, afirma que convertida em aluno, a criança se isola ainda mais da sociedade e introduz-se num meio sobre o qual igualmente não exerce nenhum poder. O que será que se pode esperar da criança **transformada** em aluno frente a uma literatura **transportada** para um livro didático? O que se apresenta nessa pesquisa é que o aluno continua criança e “A Bela adormecida”, por exemplo, continua sendo texto literário.

Concluiu-se, então, que a Literatura Infantil, independente do suporte em que esteja, não se trata apenas de expressão artística, que fundamentalmente objetiva a fruição, mas também a manifestação de sentimentos que permeiam a vida infantil, como o medo, a perda, os ciúmes, a saudade, a violência, a falta de confiança em si mesmo, a tristeza e outros. Nesse sentido, Batista (2007, p. 11), declara que “a literatura, nesse contexto, é tratada de forma especial, apoiando-se na natureza e na função dela. Como arte e sistema de comunicação, a literatura institui um elo entre o leitor e o mundo circundante suscitando indagações que envolvem o homem, bem como tratando de estabelecer atitudes e comportamentos[...]”.

O olhar para essa literatura em livros didáticos deve ser perspicaz, um olhar que percebe que a literatura infantil é Arte, pois provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor. Por outro lado é um “instrumento” manipulado por uma “intenção” educativa, que se inscreve na área da Pedagogia. Dessa forma, pode-se afirmar que dosar essas duas intenções (divertir e ensinar) é o desafio da escola quando se depara com textos literários em livros didáticos, evitando danos na trajetória estudantil do leitor em formação.

Meditei sobre o destino das vacas. Fiquei poeta. A gente fica poeta quando olha para uma coisa e vê outra. Olhei para a carne cortada, o moedor, os rolinhos e vi outra: escolas... As crianças são seres oníricos, sonham sonhos de alegria. Querem brincar. Como as vacas de olhos mansos são belas, mas inúteis. E a sociedade não tolera inutilidade. Tudo tem que ser transformado em lucro. Como as vacas, elas têm que passar pelo moedor de carne.

Rubens Alves.

REFERÊNCIAS

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

AGASSE, Jacques Laurent (1767 -1849). **The Playground** (1830). Tamanho: 92704 bytes. Altura: 750 pixels. Largura: 607 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/agasse-play.html>>. Acesso em 15 de mar. de 2010.

ALVES, Rubem. Prefácio: "Para ler esse livro". In: COSTA, Antonio Carlos Gomes da; CASCINO, Pasquale e SAVIANI, Demerval. **Educador**: novo milênio, novo perfil? São Paulo: Paulus, 2000, p. 5 e 6.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A construção do texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

BATISTA, Cleide V. M. **Entre Fraldas, mamadeiras, risos e choros: por uma prática educativa com bebês**. Londrina, Maxiprint, 2009.

_____. **1º ano/Nível III (Coleção Tecendo o Amanhã – 1º Bimestre**. Londrina, Maxiprint, 2009.

_____. **Hora do conto: um espaço para brincar com as palavras**. In: "Trabalho Pedagógico na Educação Infantil". PASCHOAL, J. D. Londrina, Humanidades, 2007.

_____. **Pressupostos teóricos da Coleção Tecendo o Amanhã**. Londrina, Maxiprint, 2007.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIANCHETTI, Lúcido; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

BOUGUEREAU, William-Adolph (1825-1905). **Pause for Thought** (s/d). Tamanho: 18352 bytes. Altura: 394 pixels. Largura: 247 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/boughthumb.html>>. Acesso em 15 de mar. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1º e 2º ciclos: Alfabetização e Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Gerais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUNZEN, Clesio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil**: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

CASSAT, Mary (1845 -1926). **Mother and Child** (1905). Tamanho: 42924 bytes. Altura: 390 pixels. Largura: 311 pixels. Formato: jpg. Disponível em:<<http://www.abcgallery.com/C/cassatt/cassatt-2.html>>. Acesso em 10 de fev. de 2010.

CHARLOT, Bernard. **A massificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

CLAXTON, Adelaide Claxton (s/d). **The Wonderland** (s/d). Tamanho: 59677 bytes. Altura: 525 pixels. Largura:442 pixels. Formato: jpg. Disponível em:<<http://www.zona-pellucida.com/claxon.html>>. Acesso em 15 de mar. de 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo, Ática, 1997.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes: 1997.

FERNÁNDEZ. Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRIEDMANN, Adriana [et al]. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo, Pioneira, 1991.

HUIZINGA, Johann. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOBIM, Solange; Kramer, Sônia. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1996.

KATZ, Chaim Samuel (org.). **Temporalidade e Psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

LEONTIEV, A. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar* In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia & MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Recife: Departamento de Letras do Centro de Comunicação e Artes da UFPE, 2003.

_____. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Gêneros e suporte: a identidade de gênero no livro didático**. Apresentação no II Simpósio de Estudo dos Gêneros Textuais (SIGET). União da Vitória: Paraná, 2004.

MELLO, José Barboza. **Síntese Histórica do livro**. Ibrasa: São Paulo, 1979.

MENEGASSI, Renilson José. *Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas*. Em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf>. Acesso em 01

MORIN, Edgar. **Reformar o pensamento: a cabeça bem feita**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. São Paulo: Unicamp/PPGEDU, 2001.

PANICHI, Edina Regina Pugas; CONTANI, Miguel Luiz. **Pedro Nava e a construção do texto**. Londrina, Paraná. Eduel, São Paulo. Ateliê Editorial, 2003.

PEREIRA, Ana Maria. **Ludicidade**: indicativo para superação do dualismo. In: 11º Anais do ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer: lazer, meio ambiente e participação humana. Cascavel: Assoeste, 1999.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, Forense, 1970.

PICASSO, Pablo (1881 -1973). **Maya com boneca** (1938). Tamanho: 29253 bytes. Altura: 751 pixels. Largura: 604 pixels. Formato: jpg. Disponível em:<<http://www.abcgallery.com/P/picasso/picasso42.html>>. Acesso em 15 de mar. de 2010.

PNLD 2010: Letramento e Alfabetização. /Língua Portuguesa. Guia de livros didáticos: – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1979.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

ROZA, Eliza Santa. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

SALADINI, Ana Claudia. **O lúdico e a educação**. Jornal de Piracicaba, 1998, nº 34368, p. A-2.).

SILVA, Alberto Luis Pugina. **Compreensão Textual versus decodificação do texto no Livro didático**. 2006. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa). Universidade Estadual de Londrina.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: A Evangelista ET AL. (org.) A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WHALEY, L.F., WONG, D.L. **Enfermagem Pediátrica**: Elementos Essenciais à Intervenção Efetiva. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Lúcia. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.