

LITERATURA INFANTIL E ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Michelle de Freitas Bissoli

RESUMO: Este texto pretende refletir sobre que concepções acerca da literatura infantil permeiam a prática pedagógica escolar. Busca, em suma, perceber e analisar, mediante os estudos das contribuições da Escola de Vigotski: 1) quais as representações dos professores de uma escola do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, acerca da função da literatura infantil para o desenvolvimento infantil; 2) quais as representações das crianças acerca do trabalho com literatura infantil, efetuado pela escola; 3) de que forma a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança e que saberes são necessários ao professor para que possa, utilizando-se dessa forma de produção cultural, intervir positivamente sobre o processo de formação do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Prática Pedagógica; Escola de Vigotski

Introdução

Pensar sobre as relações entre literatura infantil e trabalho pedagógico implica focar criticamente alguns elementos centrais envolvidos na docência: as concepções de criança e educação. Este artigo visa à reflexão sobre esses aspectos, que influenciam diretamente os modos pelos quais a literatura infantil é vista na escola, e sobre as implicações dessa visão para a formação das crianças: leitoras ou não-leitoras da literatura para elas produzida? Resulta da dissertação defendida para a obtenção do título de Mestre em Educação, intitulada *A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski*¹,

¹ A grafia do nome Vigotski apresenta-se, nas diferentes obras, escrita de modos diferentes. Neste trabalho, utilizo a forma aportuguesada, exceto nas citações e respectivas referências, nas quais respeito o modo como o nome está inscrito.

cujos objetivos foram compreender, sob a perspectiva histórico-cultural, o papel da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, bem como analisar as formas de sua apropriação pelo trabalho

docente, discutindo o uso utilitário a que se restringem as práticas de leitura desse objeto na escola, suas conseqüências para a formação do leitor e as possibilidades de superação desse utilitarismo, em favor de uma postura que valorize o livro de literatura como uma forma específica de produção cultural para as crianças, capaz de educar sem “pedagogizar²”.

Busco, neste trabalho, trazer elementos presentes no discurso docente, para discutir sobre a premência de uma prática pedagógica pautada tanto na reflexão acerca das concepções que permeiam o fazer educativo, como na intencionalidade, se se quer que os objetos da cultura sejam efetivamente apropriados pela criança, colaborando para o seu processo de humanização (Duarte, 1993).

O percurso da pesquisa

Os depoimentos³, aqui discutidos e analisados, foram coletados no decorrer da pesquisa qualitativa — do tipo Estudo de Caso — desenvolvida entre 1997 e 2000, através de questionário e entrevistas semi-estruturadas, com alunos e professores de uma escola de Ensino Fundamental, no município de Marília – SP.

Os professores sujeitos totalizaram 11 pessoas. Esse era o número dos docentes que trabalhavam de 1^a a 4^a séries em 1999, ano em que os dados foram coletados. As crianças sujeito totalizaram 71 indivíduos — número que representava 20% das matrículas entre a primeira e a quarta séries, nessa escola, no mesmo ano —, escolhidos aleatoriamente, por sorteio.

A coleta dos dados da pesquisa contou com diferentes formas de abordagem do trabalho docente desenvolvido a partir da leitura de livros de literatura infantil, que buscou elementos para a compreensão de suas implicações educativas. Como passo inicial, optei pela observação do trabalho com tais livros em salas de aula, com o objetivo de conhecer, na prática diária, quais as propostas dos professores a partir da leitura dessa modalidade textual. Para mim, a observação cons-

² Não se trata aqui de valorar negativamente o trabalho pedagógico, mas de refletir sobre ele de forma a contribuir para a superação de posturas que consideram o educar como mera imposição de valores normativos ou de conteúdos escolares previamente estabelecidos, sem uma preocupação com a apropriação, pela criança, das peculiaridades que caracterizam cada uma das produções histórico-culturais. Nesse sentido, a crítica refere-se ao uso da literatura como forma metodológica de transmissão de conteúdos alheios ao livro, às especificidades artísticas de sua produção e às possibilidades educativas de uma leitura-fruição (Geraldí, 1984).

³ Os depoimentos utilizados neste artigo foram retirados, indiscriminadamente, tanto das entrevistas como das respostas escritas dadas pelos sujeitos, para atender às necessidades impostas pela organização textual.

tituiu a forma de registrar e compreender as aproximações e distanciamentos existentes entre a realidade descrita e analisada por diferentes pesquisadores (Zilberman, 1983, 1984, 1987; Cademartori, 1994; Perrotti, 1986, 1992) sobre as relações entre prática pedagógica e literatura infantil e a realidade concreta, na qual meu trabalho estava inserido, colaborando para uma visão mais ampla do objeto da pesquisa, bem como para o estabelecimento de novas estratégias de coleta.

Como segunda estratégia, optei por propor aos professores a leitura de um livro de literatura infantil — *O Bordado Encantado (Reconto)*, de Edmir Perrotti (1996). À leitura individual seguiram-se questões, cujo objetivo era o de estabelecer uma análise comparativa entre as práticas observadas nas salas de aula e a proposição de um plano de trabalho, pelos professores, a partir da leitura do referido livro, para suas respectivas turmas. Nesse sentido, depois de descreverem questões e exercícios a serem supostamente aplicados em suas classes após a leitura do livro, os professores justificaram, por escrito, a importância dos mesmos e a sua opção ou não pela leitura desse livro para seus alunos. Propor a leitura de uma única obra teve como fundamento a consideração de que crianças de distintas idades podem e devem entrar em contato com textos complexos, desde que tenham qualidade literária e desde que a leitura seja, para essas crianças, uma atividade significativa.

As observações e o questionário aplicados tiveram importância crucial para as minhas reflexões sobre as propostas de utilização da literatura infantil, desenvolvidas na escola. Entretanto, não foram suficientes para que eu compreendesse que concepções, sobre a criança em desenvolvimento e sobre a função da literatura infantil, permeavam a prática desenvolvida pelos professores. Era necessário um maior aprofundamento nessa questão, que eu considerava essencial por partir do pressuposto de que as formas pelas quais os professores compreendem a criança e os objetos da cultura pelos quais optam, em seu trabalho, desvelam os significados e sentidos de sua atuação, interferindo diretamente no direcionamento dado à prática educativa. Assim, as entrevistas com os professores seriam a forma de estabelecer categorias de análise das práticas com o uso dos livros infantis e das concepções sobre infância e educação que as fundamentavam. As questões versavam sobre o papel do professor; sobre a importância do trabalho com a leitura e, mais especificamente, com a literatura infantil para o desenvolvimento

da criança; sobre os elementos que contribuem para a formação do leitor; sobre os critérios de escolha dos livros de literatura para utilização em sala de aula; sobre a participação em cursos relacionados à literatura infantil. De forma geral, meu objetivo era o de, nas falas dos professores, perceber como as suas representações acerca dos livros infantis determinavam as formas de abordagem desse objeto na escola.

Faltava, ainda, para mim, um elemento: como as crianças, envolvidas nas propostas de leitura feitas por seus professores, concebiam a literatura infantil? Que peso teriam as concepções docentes sobre a forma de perceber a literatura? Para responder a essa inquietação, gerada pela análise dos dados coletados até então, optei pela entrevista com os alunos. Pretendia conhecer sua opinião sobre os motivos pelos quais os professores propõem a leitura de livros de literatura e sobre os exercícios comumente realizados após as leituras propostas.

Para a análise dos dados, busquei compreender as relações entre o discurso e a prática dos professores, enfocando a utilização de livros de literatura infantil, nas salas de aula. As entrevistas com as crianças constituíram a forma pela qual busquei compreender como as propostas de exercícios, apresentadas pelos professores, influenciam a formação das concepções sobre os objetos da cultura utilizados na escola, ainda que não de forma explícita ou intencional.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola, em horários previamente combinados com os professores, e gravadas em fitas cassete.

Literatura infantil e infância contemporânea

Em uma época marcada pelos processos de globalização e homogeneização da infância através, principalmente, da força da comunicação de massa (Sarmiento, 2001), refletir sobre o papel educativo da literatura infantil na formação da criança como sujeito de seu próprio desenvolvimento e de sua história torna-se cada vez mais essencial. Tal afirmação justifica-se pelo fato de a literatura infantil, amplamente aceita pelos professores como objeto cultural utilizado na escola e produzida, historicamente, quase sempre como material para ensino/moralização (Cademartori, 1994), poder ser — tanto na produção como na utilização — um objeto voltado para a emancipação da criança como sujeito histórico produtor de cultura, ou, pelo contrário, para o seu controle pelo adulto (Zilberman, 1987).

As infâncias de nosso tempo estão alijadas de espaço para crescer de forma humanizadora, subsumidas pela imposição de modelos de comportamento controlados por objetivos consumistas e pouco preocupados com a criação de oportunidades para o desvelamento da criança concreta e para a sua atividade como produtora de cultura (Faria, 2002). A força da argumentação neoliberal invade a escola. E educar, hoje, parece ser sinônimo de informar e não formar, de cercear, de controlar, de estereotipar — haja vista a proliferação dos materiais apostilados, sob a ordem de grandes marcas, ícones de uma cultura perpassada pelos valores de mercado, ou a busca incessante da formação precoce de capacidades, visando não ao presente da criança, mas, sobretudo, à possibilidade de competir no futuro. E práticas voltadas para a criação de novas necessidades universalizadoras e libertadoras perdem seu lugar, a despeito dos discursos, que pretendem escamotear as agruras dessa realidade.

A presença ou ausência de reflexão sobre o contexto macro em que a infância se insere, contemporaneamente, tem implicações diretas sobre a forma como os professores atuam em suas salas de aula, consolidando práticas pedagógicas que ou se mobilizam para a adaptação da criança a um mundo cujas contínuas mudanças incidem sobre os objetivos educacionais de forma a que atendam às necessidades do “aprender a aprender” vazio e mercadologicamente correto (Cf. Duarte, 2000); ou, pelo contrário, se mobilizam para a formação de sujeitos históricos capazes de atuar positivamente em busca de uma, mas real, mudança: a possibilidade da democratização de saberes para a igualdade de direitos (Saviani, 1997).

Nesse sentido, é importante deter a reflexão sobre os fazeres pedagógicos, na tentativa de tornar claros seus objetivos político-filosóficos e os conceitos de infância e desenvolvimento, a eles imanentes. E, no mesmo caminho, faz-se premente pensar sobre os desdobramentos dessas concepções sobre as formas de atuação docente e sobre os usos que se faz, na escola, dos construtos histórico-culturais, como os são os livros de literatura infantil.

Considerada como manifestação artística, a literatura infantil constitui elemento humanizador. Por lidar com a linguagem de forma sensível às emoções humanas, ela possui um caráter educativo: educa à medida que amplia as referências — ou leituras de mundo (Freire, 1997) — do leitor, possibilitando a apropriação de saberes sobre a linguagem, sobre a expressividade, sobre os valores, sobre a cultura humana. Possui especificidades. Cons-

titui um objeto cultural com destinação social própria, como ademais, todas as literaturas: conclamar a beleza, as emoções, a expressividade, a palavra como manifestação de humanidade que evoca a humanização do leitor. Como possibilidade de atribuição de sentidos por aquele que lê, oportuniza a produção de novas maneiras de expressar sua individualidade, sua identidade.

Concebida como objeto produzido ou utilizado para instruir, a literatura infantil não educa; embota a formação do leitor. Impede-o de apropriar-se das especificidades dessa modalidade textual. Cerceia sua imaginação em favor da apreensão de conteúdos alheios à essência do ler: atribuir significados e sentidos (Cf. Foucambert, 1997; Smith, 1999). Desestimula o envolvimento com o texto, à medida que o obriga a memorizar fatos, a pensar sobre a ortografia das palavras e sintaxe das frases. Impossibilita a leitura como compreensão quando torna as palavras simplesmente verbos, substantivos, artigos, advérbios ou conjuntos de correspondências grafo-fonológicas. Torna-se elemento de controle quando pretende impor visões de mundo, comportamentos — quando pretende ditar o que é ser criança, considerando a infância como momento de controle pelo adulto, vislumbrada através do prisma da impossibilidade de participação, de elaboração de idéias — de produção de uma cultura da e pela criança.

Mediante as diferentes formas de compreensão desse objeto cultural, vinculadas a distintas visões sobre a infância e sua educação, cabe questionar: como transformar a literatura infantil em uma necessidade da criança que, no processo de sua formação como leitora, possa colaborar para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas — a vontade, a compreensão, a atenção, a imaginação, a linguagem, a memória, o raciocínio? Para dar resposta a essa complexa questão, é preciso, antes, refletir sobre as formas pelas quais a escola tem abordado a leitura de livros infantis. Seria esse o seu real objetivo?

Escola e utilitarismo

A escola padece de um mal que, a despeito dos discursos oficiais, continua, ainda, bastante presente: a supervalorização dos conteúdos de ensino como fins em si mesmos e a ausência da percepção de que a atividade educativa, desempenhada por ela, também é responsável pela formação mais ampla do ser humano, ultrapassando a ênfase na cognição e alcançando tam-

bém o desenvolvimento das emoções, dos valores, das atitudes dos alunos — da consciência, da inteligência e da personalidade, como tríade fundamental do desenvolvimento humano, segundo a Teoria Histórico-Cultural.

Professores têm sua formação e sua atuação marcadas pelo utilitarismo. A utilização dos filmes, da multimídia, dos jogos, das brincadeiras, da dança, do teatro e, nesse bojo, também da literatura infantil, está sempre atrelada a objetivos conteudísticos, como se tudo devesse estar sempre a serviço da assimilação dos conteúdos escolares, sem um valor em si mesmos como atividades educativas importantes em suas especificidades. À escola cabe a função de formar a inteligência, o raciocínio, o racionalismo, em detrimento da imaginação, do lúdico, das emoções. Separaram-se mente e corpo, razão e sensibilidade. Por onde andam os homens completos, conclamados pelos discursos educacionais ?

Pensar a literatura para crianças implica refletir sobre as influências dessa visão sobre a prática. Nas vozes dos professores, a literatura infantil não deixa de ser importante, mas serve como forma metodológica de abordagem desses mesmos conteúdos. É o que se pode perceber através dos depoimentos sobre a função da literatura na educação das crianças:

A gente procura trazer livros de histórias que sejam paralelos ao nosso trabalho de ortografia. Que tragam, assim, algumas dificuldades que a gente esteja trabalhando. A gente não pensou muito assim no texto propriamente, está procurando mais a ortografia.

Primeiro eu procuro assim um livro que está relacionado com algum conteúdo meu. Para poder trabalhar as duas coisas juntas. E, às vezes, até alguma data comemorativa (...).

A criança aprende através da literatura. Então, depois, nós fazemos debates em sala de aula, nós conversamos sobre o livro. E, quando eu vou passar o conteúdo, então a criança já tem um conhecimento básico.

Através do livro eles aprendem o que você está precisando. Aprendem mais fácil.

Com este trabalho estarei trabalhando: leitura, interpretação de texto, o uso do dicionário, estarei trabalhando também a parte da produção de texto, levando os alunos a perceberem que, para uma boa produção, sempre terão que seguir os passos: começo, meio e fim. Além de tudo isso, estarei desenvolvendo o hábito da leitura.

Através do trabalho com livros de literatura, podemos explorar muitas coisas e de uma forma agradável, o que é mais importante, pois tudo

está dentro de um contexto. As coisas não ficam jogadas. Tudo o que é trabalhado tem um sentido, pois vem de uma história. Com isto, estaremos criando o hábito da leitura para que, no futuro, a criança consiga interpretar o que lê.

As falas levantam, para nossa reflexão, alguns pontos que merecem atenção. Em primeiro lugar, demonstram uma concepção utilitária e pragmática (Perrotti, 1986) da literatura infantil como objeto cuja função seria apenas a de constituir um instrumento de instrução. Nesse sentido, atenderia às necessidades apresentadas pela escola, jamais pela criança — como se fosse possível separá-las. E o foco de tal ensino estaria não na formação da capacidade de leitura, mas na aprendizagem metalingüística e de conteúdos. Seria essa a função social da literatura, a ser apropriada pelos alunos?

Como modalidade textual específica, a literatura infantil não é pretexto para ensinar. Historicamente, nasceu atrelada à escola, sendo quase sempre confundida como material caro à moralização e ao ensino (Cf. Cademartori, 1994; Zilberman, 1987; Perrotti, 1986). Paradoxalmente, por ser literatura, pretende-se Arte. E, como tal, afasta-se do utilitário, sem descuidar do instrumental (Perrotti, 1992) — da possibilidade educativa, implícita a toda manifestação da cultura historicamente produzida. Nesse sentido, sendo objetivação humana, ao ser apropriada como texto com caráter artístico e não como forma metodológica de instrução, é capaz de educar, em sentido amplo: possibilita a apropriação do discurso do outro — o autor —, a dialogicidade e, nesse processo, tendo em vista que a linguagem constitui o substrato da consciência (Vigotski, 1991), o enriquecimento das formas de ver e de se relacionar com o mundo, de expressar-se. A criança, ao ler, vivencia novas experiências, constrói hipóteses de sentido, atribui significados. A leitura implica, pois, sua postura ativa, o que se torna possível apenas quando existe uma *atividade* por parte do leitor, envolvido com os motivos do ler — não apenas decodificação ou análise de estruturas, mas compreensão. E compreender a literatura é vivenciar experiências fantásticas, é experimentar a liberdade criativa, é humanizar-se.

A Teoria da Atividade (Leontiev, 1978), um dos pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, revela a importância da atividade humana como momento crucial de aprendizagem e desenvolvimento. Alguém está em atividade quando conhece e está envolvido pelos objetivos de seu fazer. Quando os motivos que o levam a atuar correspondem ao re-

sultado alcançado nessa atuação. Assim, quando a criança tem motivos para ler um livro de literatura infantil e está envolvida por eles, essa leitura é uma atividade que culminará em aprendizagens — individuais e num ritmo próprio, não resultantes do ensino e não passíveis de controle pelo adulto — e, nesse processo, em desenvolvimento. Trata-se de um fazer com significado, que colabora para a formação da criança não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional, no domínio da vontade, na imaginação, enfim, em suas múltiplas capacidades. Para ser atividade, portanto, a leitura de livros de literatura não pode estar limitada por exigências que não correspondem à função social objetiva dessa modalidade de produção cultural: a fruição, a reflexão, o envolvimento, a dialogicidade.

O mais importante a enfatizar, nessa perspectiva que busca superar o utilitarismo presente nos depoimentos e na prática pedagógica, é que a criança, ao ser educada, deve ser inserida em um mundo de diversificadas experiências, para que novas necessidades sejam criadas, para além daquelas que a própria sociedade de consumo impõe. E, para isso, a mediação do educador é imprescindível: é ele quem apresenta novas formas de produção cultural, é ele quem intervém quando a criança apresenta um único interesse, é ele quem propõe atividades diferenciadas e humanizadoras. Não se trata de abolir ou negar uma ou outra forma de produção cultural para a infância (como a televisão ou os gibis, por exemplo), mas de promover o acesso a outras e múltiplas manifestações culturais, que permitam uma atividade menos passiva da criança e, por isso, mais interessante e, nesse sentido, também mais envolvente. É o uso social de cada objeto da cultura o que determina sua maior ou menor influência no desenvolvimento infantil e não sua existência objetiva. E para que a literatura seja explorada em todo o seu potencial educativo, tornando-se, para tanto, uma necessidade da criança, sua leitura deve ser interação autor-leitor (Geraldini, 1984), mediada pelo texto escrito, não reconhecimento de um conjunto de palavras a serem analisadas e categorizadas.

Como criadora de novas necessidades, a escola deve se responsabilizar pela formação de leitores efetivos. É o trabalho sistematizado e intencional do professor, ao promover o encontro da criança com os materiais escritos, em seu uso social, a fonte geradora da necessidade de apropriar-se da leitura e da escrita. Torna-se fundamental superar posturas que atribuem apenas à família essa função. O depoimento de uma professora vem ao encontro dessa premissa:

(...) a escola tem um papel muito importante. Mais importante até que os pais. A gente costuma atribuir o mau hábito de leitura às vezes aos pais, que não querem comprar livros ou que não estimulam os filhos. Mas eu acho que a escola tem condições de fornecer livros para as crianças, independente se o pai ou a mãe compra ou não. E, mais do que a escola, eu acho que o papel do professor é muito importante. Se o professor gosta de ler histórias para os alunos, se ele gosta de contar histórias, o aluno tem interesse nisso.

Mas, a fala de outra professora denuncia o pouco espaço reservado para a literatura infantil e para atividades condizentes com suas especificidades:

A escola, hoje em dia, não dá prioridade para a literatura infantil. Nós não temos espaço, devido a um planejamento fechado, a cumprir conteúdos que foram estabelecidos para aquela série e isso dificulta muito, inclusive o meu trabalho com literatura. E eu não tenho tempo de fazer as coisas que eu acho importantes, como parar um pouco para ler, fazer a comparação da leitura de um livro [com outro] (...).

Percebe-se, assim, a urgência de um planejamento educativo que possa contemplar atividades cujos objetivos integrem todas as dimensões do ser humano.

Um outro aspecto a ser questionado nos depoimentos dos professores, apresentados mais acima, sobre o trabalho que desenvolvem com a literatura e sobre sua função na escola, seria a concepção de leitura, presente em suas falas. A aquisição da leitura aparece como diretamente dependente do domínio da ortografia e da gramática. Será mesmo necessário aprender gramática e ortografia para que se possa ler? Segundo Smith (1999), deter atenção sobre micro-estruturas do texto impede que se dê a leitura propriamente dita, já que leitura é compreensão. Assim, se a criança não está envolvida pela compreensão do texto, dá-se uma pseudo-leitura, o que não pode corresponder à uma atividade significativa. Basta refletirmos: que sentido há em escolhermos o mais lindo dos romances apenas para pronunciar corretamente suas orações, retirar dele todos os substantivos, copiar as palavras em que a letra 's' tenha som de 'z' ou grifar as orações subordinadas? Isso pode contribuir para a formação do leitor?

Mais um elemento merece destaque, ainda na questão da concepção de leitura presente nas falas dos professores: o distanciamento entre ler e interpretar. Seria possível separar leitura e interpretação? Como aprender a ler para, no futuro, tornar-se capaz de compreender o material lido? Essa postura denota um pensar sobre a leitura como decodificação: primeiro a criança

aprende a fazer as correspondências grafo-fonológicas; depois, com a prática, começa a compreender o que leu. E mais: o que significaria 'interpretar'? Atribuir significados? Dialogar com o autor ou simplesmente responder a questões sobre o conteúdo dos textos, cuja pretensão é mais a de controlar leitura do que promovê-la?

Seria o controle da leitura a forma de tornar a literatura infantil significativa para a criança? As falas parecem revelar uma certa despreocupação com essa questão essencial: fala-se em 'criar o hábito', que aparece como sinônimo de outorgar a leitura para que, na constância da prática, a criança simplesmente se acostume com a presença dos livros — trata-se de autoritarismo (Zilberman, 1987). Qual a melhor alternativa para a formação de leitores?

A leitura dos livros de literatura aparece, ainda, como meio 'fácil' de envolver as crianças com os conteúdos escolares. Estariam os livros, escolhidos e trabalhados pelos professores com o objetivo claro de instruir, tão próximos do gosto infantil a ponto de promoverem a assimilação direta dos conteúdos através de sua leitura? E não haveria outra forma de fazer com que esses conteúdos se tornassem significativos, sem utilizar a literatura de forma a descaracterizá-la em suas especificidades de produção cultural artística?

A literatura infantil como manifestação artística e possibilidade de humanização

Os livros de literatura infantil são uma presença constante e muito valorizada no interior das instituições escolares. Os educadores são enfáticos e quase unânimes em considerar importante a presença da literatura para crianças nas escolas e também nos lares. Critica-se a televisão, a Internet, os videogames e os brinquedos eletrônicos como substitutos inferiores aos livros e a sua leitura. E a literatura infantil aparece como forma privilegiada de promoção das aprendizagens — instrucional; não educativa.

A Teoria Histórico-Cultural e, em especial, os pressupostos de Vigotski e seus colaboradores, trazem, para essa reflexão, um contributo essencial. Ao considerarem a educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento humano, aliada às condições de vida — que determinam as experiências e a visão de mundo de cada criança, em cada momento —, buscam superar a ênfase nos aspectos cognitivos, valorizando igualmente as demais funções psíquicas superiores do ser humano: a imaginação, a memória, a linguagem, a atenção, o domínio da vontade (Vygotski, 1995). Nessa perspectiva, as funções psíquicas não têm seu desen-

volvimento isolado, mas conjunto, interfuncional. Isso significa que educar não é apenas voltar-se para a inteligência racional, mas influenciar todas as capacidades humanas de maneira positiva e intercomplementar, já que, ao atuar sobre uma função, o educador atua sobre o ser humano, de forma completa, onilateral. É possível, pois, atentar para outras funções que não apenas o raciocínio e a memória e, desse modo, também influenciar positivamente o desenvolvimento da criança. É necessário, portanto, oportunizar o contato da criança com a literatura como parte de uma educação humanizadora, já que, para essa educação, a Arte surge como alternativa fundamental (Fischer, 1966).

A Arte permite ao educando o contato com as mais diferentes formas de manifestação da sensibilidade humana, propiciando a apropriação de saberes, bem como de experiências emocionais e de modos de expressão de si mesmo — de formas de objetivação. Nesse sentido, apresenta-se como alternativa não-utilitária de atividade pedagógica. Assim, a literatura infantil, sob esse ponto de vista, possibilita o desenvolvimento da criança ao buscar na imaginação a matéria-prima da atribuição de significados e da criatividade — da possibilidade de a criança atuar como produtora de sentidos. É necessário, pois, superar concepções como as aqui reveladas pelo depoimento de uma professora:

Olha, a literatura infantil é importante. Mas acontece que tem muitos livrinhos que as crianças nem deveriam pegar. Sabe? Porque é muita fantasia e tem criança que mergulha de uma tal forma dentro dessa fantasia, que depois fica difícil encarar uma realidade. Então, eu acho que deve ser dosado. Realidade, fantasia, conhecimento...

A fala acima revela uma forma de ver a criança como alguém incapaz de diferenciar realidade e fantasia. Uma percepção da infância como período em que o adulto é necessário para dizer à criança em que momento se sonha, se brinca ou se é racional. Apresenta, ainda, uma visão da escola como lugar onde não há espaço para o lúdico, para o desenvolvimento da imaginação, considerada prejudicial ou perigosa. E realmente o é, quando se percebe que o imaginar permite as utopias, a capacidade de planejar e de se mobilizar para alcançar objetivos que a escola não pode controlar.

Cabe trazer à discussão os apontamentos de Perrotti (1990), a respeito do confinamento cultural da infância de nossos dias. Segundo ele, cada vez mais as crianças são relegadas a espaços fechados, sem oportunidade de convivência coletiva. A violência urbana, o trabalho infantil, o pouco tempo de convívio com os pais e com

outras crianças dentro e fora das escolas têm diluído os momentos de produção de uma cultura própria da infância. Crianças tornam-se mais e mais consumidoras do pronto, do pensado pelos adultos.

Tendo em vista que o desenvolvimento humano é profundamente dependente da riqueza das experiências de vida e educação, a criança, presa a espaços de confinamento, tem toda a sua formação condicionada por uma produção cultural da qual não participa ativamente; apenas consome. Nesse sentido, seu reflexo subjetivo da realidade fica subordinado à ótica adulta sobre o que significa ser criança, de forma a normatizar e prescrever comportamentos. Não há espaço para que seja sujeito.

Dessa forma, num espaço escolar de não-atividade da criança e abordado utilitariamente, o livro de literatura infantil surge não como fonte de enriquecimento e de ampliação de referências. Deixa de ser fator de multiplicação de experiências, porque a leitura exigida não permite a relação dialógica autor-leitor — a apropriação dos significados e sentidos atribuídos pelo autor e subjacentes ao texto e o diálogo com eles. Resta questionar: como a criança pode ter uma ampla leitura de mundo (Freire, 1997), se confinada em espaços de homogeneização, dentro e fora das escolas? Se mesmo a leitura e a possibilidade de imaginar são estritamente controladas pelo adulto?

Para superar essa realidade, é preciso que a escola — como espaço comum para a maioria das crianças, hoje — propicie momentos voltados para o lúdico, para a imaginação, para as atividades coletivas de discussão, de criação. É preciso que a própria formação dos professores (inicial e continuada) promova a reflexão sobre a importância desses momentos para o desenvolvimento das crianças, mudando o ponto de vista sobre o que seja educar. Não se trata de abolir os conteúdos de ensino, mas de torná-los significativos em suas próprias peculiaridades, despertando a curiosidade dos alunos para a sua aprendizagem, sem usar a Arte e o jogo como pretextos, mas como oportunidades de ampliar as experiências da criança, de contribuir para um desenvolvimento mais abrangente. E a literatura pode ser uma âncora para esse tempo de fruição, que educa sem pedagogizar.

O livro de literatura, por ser uma produção cultural artística, como tal deve ser visto pela criança. A admissão do leitor iniciante na comunidade de leitores exige, sobremaneira, que a criança que aprende a ler domine, segundo Smith (1999), um saber fundamental: o de que a escrita é significativa e possui função social. Perceber a literatura como Arte torna-se, pois,

premente para crianças que, inseridas em uma escola com objetivos pragmáticos e intelectualistas, são levadas à formação de concepções utilitárias sobre a leitura — também elas. Ao ser questionadas sobre sua opinião acerca dos motivos pelos quais os professores propõem a leitura de livros de literatura, as crianças dão repostas que evidenciam a concepção que a escola tem conseguido formar a respeito da literatura

Todo mundo lê o mesmo livro. E tem vez que a gente pega e faz assim: o pedaço que a gente leu a outra pessoa continua e a tia dá nota. Se a gente errou alguma coisa, ela dá nota a menos. (7 anos)

Para a gente fazer um papelzinho que tem dentro do livro. [Refere-se às fichas de leitura] (8 anos)

Ah... para você ler melhor. Assim... não ficar parando toda hora, já ir lendo já." (9 anos)

Ah, você conta o que aconteceu no livro, você faz várias coisas... você tira verbos deles, substantivos..." (9 anos)

Porque quando for fazer a prova, você já sabe... você já leu bastante os livros e quando for fazer a prova, você já pode ler uma vez o texto que dá. Aí fica mais fácil para tirar nota. (10 anos)

Ah, pra me informar mais, saber melhor as coisas que tem no livro. As coisas que tem nos livros, muitas vezes é o que a gente está aprendendo na escola e pode melhorar ainda mais lendo um livro. (10 anos)

Estarão os professores conscientes da dimensão com que suas concepções, através das propostas de trabalho escolar, influenciam a formação da visão de mundo das crianças? A premência da reflexão sobre a prática desvela-se nas falas dos alunos. Eis o perigo do espontaneísmo: a despeito de quererem formar leitores e de considerarem a literatura infantil como fundamental para tanto, os professores afastam as crianças dos livros quando não colaboram para que a leitura seja uma atividade efetiva. Em vez de perceberem a literatura como possibilidade de prazer, como conquista repleta de sentidos, as crianças percebem-na como forma de aprendizagem ou avaliação de conhecimentos que não se incluem em seus objetivos como Arte. A quem cabe promover o desenvolvimento da sensibilidade?

À guisa de conclusão

É impossível apresentar, num só texto, uma conclusão que, enfim, dê conta de respostas aos problemas aqui levantados. Quero terminar este artigo propondo duas questões — para dar continuidade à reflexão — e a um sonho.

Como seria a educação das crianças se seus professores as concebessessem como pessoas com voz e se acostumassem a ouvir o que elas pensam sobre a escola e o que passam a pensar sobre o mundo nela e depois dela ?

Que modificações haveria no trabalho docente se a formação inicial e continuada dos professores os levasse a refletir sobre todos os elementos de sua prática e sobre a importância de suas concepções?

E, por último, o sonho (afinal, os ideais é que movem o homem): quisera que todas as crianças pudessem definir sua visão sobre a literatura infantil com uma simples — e rara — fala: “(...) os livros infantis são assim: dá pra imaginar bastante quando a gente lê. Eu imagino bastante quando eu leio” (9 anos).

Referências Bibliográficas

BISSOLI, M. F. (2001). *A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança* : contribuições da Escola de Vigotski. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

CADEMARTORI, L. (1994). *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense.

DUARTE, N. (2000). *Vigotski e o aprender a aprender*. Campinas, SP: Autores Associados.

FARIA, A.L.G., DEMARTINI, Z.B.F., PARDO, P.D. (Orgs.). (2002). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados.

FISCHER, E. (1966). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar.

FOUCAMBERT, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FREIRE, P. (1997). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

GERALDI, J. W. (Org.). (1984). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, PR: Assoeste.

LEONTIEV, A.N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

PERROTTI, E. (1984). A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

3/4³/4³/4. (1986). *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone.

3/4³/4³/4. (1990). *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus.

3/4³/4³/4. (1992). Entre a ética e a estética. *Releitura*, jan./mar.

_____. *O Bordado Encantado*. (1996). Il. De Helena Alexandrino. São Paulo: Paulinas.

SARMENTO, M. J. (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. (org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A.

SAVIANI, D. (1997). *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

SMITH, F. (1999) *Leitura Significativa*. Porto Alegre, Artes Médicas.

VIGOTSKII, L. S. (1987). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas.

VYGOTSKI, L. S. (1991). *Obras escogidas II*. Madrid: Visor.

VYGOTSKI. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

ZILBERMAN, R. (1983). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.

3/4³/4³/4. (1984). Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: 3/4³/4³/4.(Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

ZILBERMAN, R., MAGALHÃES, L. C. (1987). *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática.

Michelle de Freitas Bissoli

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP – Câmpus de Marília