

INFORMAÇÃO, IMAGINÁRIO E CONHECIMENTO NA LITERATURA INFANTIL: DA EDUCAÇÃO MORALIZANTE À FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DO MUNDO*

Eloisa Barroso Gomes de Siqueira

Resumo: O papel social da literatura infantil é o objeto de estudo deste trabalho, cujo problema está no conflito entre as práticas tradicionais e as práticas emancipatórias. Tem o objetivo geral de esclarecer acerca do papel atual da literatura, enquanto agente de formação da consciência do mundo e dos efeitos que provoca na vida das crianças, bem como do pensamento atual de professores atuantes. O referencial teórico está centrado no construtivismo de Jean Piaget, no sociointeracionismo de Lev Semionovitch Vigotsky e de autores destas linhas de pesquisas. A metodologia deste trabalho constitui-se de estudo bibliográfico e pesquisa empírica. Os resultados do estudo bibliográfico e empírico apontam literatura aplicada à infância que acelera o processo de formação da criança e reafirmam que pensar nesta formação é pensar o ‘futuro cidadão’, como sujeito de seu próprio desenvolvimento e de sua história, e ainda, que as idéias decorrentes do ato de pensar da criança se materializam no fazer com os outros no ambiente familiar, escolar e social.

Palavras-chave: Literatura infantil. Prática pedagógica. Imaginação. Formação da consciência do mundo.

INTRODUÇÃO

O reduzido tempo de presença dos pais junto à criança, a padronização comportamental, a homogeneização do consumo e as mudanças na estrutura familiar, sob as influências da comunicação socializada com interesses capitalistas são fatos que caracterizam a sociedade brasileira nas últimas décadas do fim do século XX e início do XXI. É nesse meio, que está inserida a escola para a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a regência da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse contexto, é dever dos gestores políticos e especialmente dos pais e professores estudar sobre os papéis da Educação, a começar pela Infantil, visando à atualização e ao aprimoramento de práticas cotidianas.

‘O papel social da literatura infantil’ é o objeto de estudo deste trabalho, cujo problema situa-se no conflito entre as práticas tradicionais e as práticas emancipatórias. Tem o objetivo de esclarecer acerca do contexto histórico de onde se origina, dos seus primeiros papéis na educação moralizante, do seu papel atual como agente de formação da consciência

* Artigo apresentado ao Instituto Superior de Educação, da Faculdade Alfredo Nasser, como requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia, no segundo semestre do ano de 2008, sob orientação do Prof. Luiz Antônio de Faria.

do mundo, dos efeitos que provoca na vida das crianças, do pensamento atual de professores acerca da literatura infantil, e do poder que tem, enquanto recurso à disposição dos pais e das escolas, na condição de agentes interventores no processo de formação de novos cidadãos.

Este estudo, com referencial teórico centrado no construtivismo de Jean Piaget e no sociointeracionismo de Lev Semionovitch Vygotsky, e de autores destas linhas de pesquisa, e também na fenomenologia, sob a visão de Maria Aparecida Figgiani Bicudo, justifica-se a partir do fundamento de que pensar na formação da criança é pensar no ‘futuro homem’, como sujeito de seu próprio desenvolvimento e de sua história, e ainda, de que as idéias decorrentes do pensar se materializam no fazer com os outros no ambiente familiar, escolar e social, cuja avaliação espontânea ou metódica se revela nas manifestações culturais.

A metodologia deste trabalho constitui-se de estudo bibliográfico, para abordar o contexto histórico dos primeiros livros infantis à década de 1970, as tendências da literatura infantil, a partir de 1970, as teorias construtivista, sociointeracionista, o desenvolvimento das sensações e emoções básicas na criança, os efeitos da literatura aplicada ao mundo infantil, a emancipação cultural decorrente da leitura, o ato de contar e ouvir histórias, a relação da criança com o livro, a biblioteca para crianças, um parecer sobre a obra literária infantil *Ideologias das ilustrações*, e finaliza com investigação empírica, de natureza e fenomenológica, das práticas de dez professores da região da grande Goiânia, que se manifestam quanto à função social da literatura, à frequência dos contatos dos alunos com a literatura e a metodologia de ensino.

Mediante as diferentes formas de compreensão desse objeto de estudo, vinculadas às distintas visões sobre a infância e educação, este trabalho volta-se a questionar como transformar a literatura infantil para satisfazer às necessidades da criança, colaborando para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas – a vontade, a compreensão, a atenção, a imaginação, a linguagem, a memória, o raciocínio, a formação de conceitos e a consciência do mundo.

CONTEXTO HISTÓRICO

Dos primeiros livros infantis à década de 1970

Para compreender a importância da literatura infantil nesse fim de década de 2000, convém conhecer sua origem. Pesquisadores, professores e organismos educacionais consideram a literatura infantil como um meio fundamental para formação de consciência de

mundo, visto que ela vai ao encontro das novas propostas em educação, cujos envolvidos preocupam-se com a emancipação do estudante.

Historicamente, os primeiros livros produzidos para crianças, segundo Zilberman (2003) surgiram no século XVIII. Antes disso, a criança era vista como um adulto em miniatura, que participava e compartilhava dos mesmos eventos destinados aos adultos, inclusive da mesma literatura.

Nesse período, vivia-se uma franca expansão da indústria que, conseqüentemente, trouxe a ascensão da família burguesa e surge o conceito de ‘infância’, segundo o qual, a criança passa a ser percebida de modo diferenciado do adulto, com interesses e características próprias e por isso, necessitou de uma formação específica. Para concretizar esse novo conceito da vida humana, a escola e a literatura se voltaram para uma educação normativa, com o objetivo de formar o futuro cidadão, que aprendesse a se comportar na sociedade burguesa. Os hábitos, costumes e padrões da sociedade deviam ser seguidos. Contudo, a escola e a literatura preocuparam-se, a princípio, com as expectativas do adulto em relação à criança que seria futuro adulto e que por isso, devia comportar-se à sua imagem e semelhança. Ainda não estava reconhecido nem o imaginário, nem o lúdico infantil.

Zilberman (2003) entende que os ideais burgueses estavam diretamente ligados à expansão da indústria, e que por isso, foi imposto um aperfeiçoamento do ensino escolar, por meio de uma pedagogia controladora, para cumprir as expectativas burguesas nos novos modos e meios de produção. Ao nascer, a criança tinha a própria história ‘pré-escrita’ pela família, e para isso, deveria passar, etapa por etapa, pelos moldes impostos que a tornasse o adulto idealizado nos modos de ser, pensar e fazer dos familiares que a concebeu ao mundo.

Nos dizeres de Zilberman:

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura Infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão. (2003, p.15).

A valorização da infância, de que fala o autor, gerou ‘maior união familiar’ com o objetivo de garantir a integridade dos bens familiares que deveriam ser preservados e multiplicados quando se tornasse um adulto. Para isso, a escola deveria ser reformada com por meio de uma literatura infantil inventada para aplicar meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Essa escola reformada para educar crianças, segundo os moldes dos ideais burgueses, negou-se ao

trabalho com a realidade do mundo infantil, sem compreender que ‘criança imagina determinado objeto, antes de conhecê-lo – diferente do modo como o adulto o conhece’, e voltou-se a um ensino enquadrado ao comportamento social da época, cujo foco era somente a imposição de normas, condutas e preceitos, que pudessem fazer da criança, futuro cidadão, limitado aos ideais daquele período de transição entre o medieval e o industrial. A Literatura Infantil, inicialmente, teve a finalidade única de moldar a criança de acordo com os valores da sociedade vigente.

Segundo Cunha (2004), a aproximação entre literatura e escola não ocorreu por acaso. Sintoma disso é que seu aspecto didático-pedagógico baseava-se numa linha moralista, paternalista, centrada na representação do poder vigente.

Entende-se que o professor de literatura foi induzido pela classe dominante a compartilhar com os seus ideais burgueses, forçando a criança a reproduzir o mundo do adulto. Naturalmente, as reais necessidades de fantasia da criança e suas expressões espontâneas eram ignoradas e reprovadas.

Nesse contexto, a escola se converte em um dos meios mais bem sucedidos da educação burguesa, sonhando aos alunos o direito da livre expressão e impondo-lhes compreender, de modo incoerente, apenas a verdade do ensinamento na visão do adulto.

Os primeiros livros, segundo Cunha (2004, p. 23) surgiram na Europa e os famosos clássicos foram escritos por Perrault, Irmãos Grimm, Andersen, Lewis Carrol, dentre outros, que fizeram adaptações do folclore e dos contos de fadas. Suas intenções eram fundamentalmente formativas, informativas, e até enciclopédicas. De acordo com a autora (2004), no Brasil, é Monteiro Lobato quem abre as portas da verdadeira literatura infantil. O escritor de Taubaté foi o autor que criou obras destinadas às crianças, em um tempo e espaço determinado. Retrata o Brasil de sua época, o sistema social vigente, seus valores, comportamentos, organização política e funções e rompeu com um tipo de literatura ideológica até então consumida pelas crianças brasileiras, em sua minoria, visto que a maioria estava privada do acesso aos livros.

Contra os padrões iniciais da literatura infantil voltada aos preceitos sociais da burguesia medieval, Monteiro Lobato rompe com os estereótipos burgueses, com padrões prefixados do gênero, e cria um mundo para as crianças que não se constitui no reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que a literatura era produzida. Monteiro Lobato é um visionário que acreditou no livro como meio eficaz de modificar a percepção do leitor iniciante. Ele possibilitou à criança

as possibilidades para imaginar, criar e recriar, sem o medo da opressão. Em suas obras este autor sempre deixa um espaço para a interlocução com seu destinatário, estimulando a formação da consciência crítica.

Aos poucos, os livros dedicados ao público infantil começaram a deixar de lado o caráter utilitário, moralista e passaram a conquistar um *status* artístico. Essa literatura identificou-se pelo caráter emancipatório, na função da arte desempenhada pelo universo ficcional *lobatiano*, propiciou novas aspirações e incentivou a investigação e o debate acerca dos valores estabelecidos na época.

Como resultado desse processo histórico, uma das funções fundamentais da literatura contemporânea é a renovação da linguagem, das próprias palavras em seus contextos, tendo em vista o rompimento com os ‘clichês’ e com suas mistificações que carregaram ao longo dos tempos, de modo que a criança contemporânea pode se identificar com a história e expandir seus horizontes.

Tendências da literatura infantil, a partir de 1970

De acordo com Zilberman (2003, p. 176) a literatura deve se integrar ao projeto desafiador próprio de todo fenômeno artístico, impulsionar ao seu leitor uma postura crítica, inquiridora, e dar margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, o livro infantil transformar-se-á em objeto didático, que transmite ao seu receptor, apenas convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. No entanto, a literatura infantil somente poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética, se superar os fatores que intervieram em sua geração.

Desta forma, o processo de constituição do ser humano depende de sua formação conceitual, e essa depende dos padrões de interpretação aos quais este ser teve acesso desde infância. A partir desse pressuposto, a literatura como manifestação cultural, torna-se um aliado do educador, seja pela elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético. A literatura, como veículo do acesso ao patrimônio cultural da humanidade, caracteriza-se, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma reestruturação do já estabelecido. Desse modo, ela se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação ditada pela sociedade às suas crianças.

No momento em que a escola transforma suas disciplinas ou áreas do conhecimento em realidade viva, segundo Freire (2006, p. 28), ela se torna, agente de mudanças sociais.

Nesse sentido, a leitura enquadra-se numa das maneiras mais eficientes da formação do cidadão, cabendo aos educadores refletir sua prática, enquanto comprometidos com a cidadania, para desmistificar a prática tradicionalista, enfadonha e mecânica e para permitir a participação ativa dos alunos de maneira dinâmica, tal qual a vida.

Segundo Amarilha (1997, p. 25), é necessário acionar a literatura das salas de aula enquanto fruição, de forma libertadora para que seja desejada pelos seus usuários, embora entenda ser difícil falar em prazer para quem nunca o experimentou e para quem não teve o contato com a literatura estética. De acordo com as pesquisas desta autora, os professores preferem textos informativos, de onde se infere que a experiência com o texto literário, potencialmente mais prazeroso, está longe de ser vivenciada. Portanto, esses professores sem prazer não podem formar leitores que leem com motivação intrínseca.

A literatura na escola apresenta-se, muitas vezes assimétrica, vaga e difusa. Ocupa um lugar muito reduzido, até mesmo de menor importância. Assim, como existem bons livros, existem os maus, e é aí que entra o papel do professor pesquisador, e leitor, que não se deixa seduzir por um sistema mercadológico, mas que seja comprometido com o desenvolvimento emancipatório de todas as crianças.

Zilberman defende o uso da literatura em sala de aula como estratégia de transformação da educação tradicional. Nas suas palavras:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (2003, p. 26).

As concepções que permeiam o pensamento social, a partir da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, confirmam a necessidade da busca constante por alternativas educacionais que substituam os tradicionais exercícios de repetição, por atividades inteligentes, criativas e produtivas. A literatura infantil, como transfiguração da realidade, ameniza os problemas das rotinas desgastantes e age equilibrando as sensações e emoções do leitor, e desenvolve os processos de seleção e combinação de idéias enquanto constituintes dos conceitos que regem e integrem todas as dimensões do ser humano.

O fazer do planejamento educativo, sua execução e avaliação é um processo constituído de dimensões que se conflitam permanentemente, e isso não pode causar estranheza aos educadores atentos, diante do fato de que a interatividade entre os atores do processo educativo seja, por natureza, conflitante. Os resultados esperados por todos os atores

nesse processo só acontecem quando os conflitos se resolvem. E quando resolvidos, instaura-se novo processo, porque ensinar e aprender é provocar e resolver conflitos.

CONSTRUTIVISMO E SOCIOINTERACIONISMO

No século XX, e especificamente a partir da década de 1970, surge no Brasil o *construtivismo* – um movimento com a visão de mundo que difere das escolas tradicionais, e que estimula a forma de pensar, na qual o aprendiz, ao invés de somente decorar o conteúdo sem questioná-lo, reconstrói o conhecimento existente com um novo significado, participando ativamente do processo escolar. O autor dessa teoria foi Jean Piaget (1896-1980), que centralizou seus estudos no comportamento infantil, focado na observação das crianças no que se refere aos processos e problemas da transformação, ou não, da informação em conhecimento. Segundo Medeiros:

O construtivismo, portanto, não se opõe ao fato de que o aluno possa colher uma informação em um livro ou em uma apostila, mas é essencial que transforme essa informação em conhecimento, por meio da indispensável interação entre sujeito-objeto (aluno-conhecimento), como uma estrutura bipolar com componentes inseparáveis. (2005, p. 25).

A epistemologia genética de Piaget fundamenta-se na dialética defensora da idéia de que o conhecimento se produz na interação do sujeito cognoscente (que conhece) com o objeto cognoscível (passível de ser conhecido). Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e da Pedagogia. Piaget desenvolveu diversos campos de estudos científicos, dentre os quais, a psicologia do desenvolvimento e a teoria cognitiva, o que veio a ser chamado de epistemologia genética.

Aranha (2006, p. 275) descreve que para os construtivistas, o conhecimento não é inato e nem apenas transmitido. Não está só no sujeito, nem é dado apenas pelo objeto, mas se forma e se transforma pela interação entre ambos. A criança não é passiva, nem o professor é simples transmissor de conhecimentos e nem por isso, o aluno dispensa a atuação do mestre e dos companheiros com os quais interage. O conhecimento resulta, portanto, de uma construção contínua, entremeada de invenções e de descobertas. O papel do professor é de ser o facilitador da aprendizagem, mediador do conhecimento. O professor valoriza e aceita a autonomia e a iniciativa dos alunos e cria situações provocadoras, desequilibradoras, para que os alunos façam suas próprias descobertas. Assim, a proposta de Piaget é reconhecida como *construtivista interacionista*.

Para Piaget, só há aprendizagem (aumento do conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação. É através das acomodações, que por suas vezes levam à construção de novos esquemas de assimilação, que se dá o desenvolvimento cognitivo. Se o meio não apresenta problemas, dificuldades, impedimentos, a atividade da mente é apenas da assimilação, porém, diante deles ela se reestrutura (acomodação) se desenvolve. Logo, o mecanismo de ‘aprender’ da criança é sua capacidade para se reestruturar mentalmente, procurando um novo equilíbrio (novos esquemas de assimilação para adaptar-se à nova situação).

Em seu trabalho, Piaget identifica os quatro estágios de evolução mental de uma criança. Cada estágio é um período em que o pensamento e comportamento infantil são caracterizados por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Segundo Aranha (2006, p. 276), são os quatro estágios: *sensório-motor*, *pré-operatório*, *operatório concreto* e *operatório formal* representam o desenvolvimento – da *inteligência* (da lógica), que evolui da simples motricidade do bebê, até o pensamento abstrato do adolescente; – da *afetividade*, que parte do egocentrismo infantil, até atingir a reciprocidade e a cooperação, típicas da vida adulta; – e da *consciência moral*, que resulta de uma evolução que parte da anomia (ausência de leis), passa pela heteronomia (aceitação da norma externa), até atingir a autonomia ou capacidade de autodeterminação, que indica a superação da moral infantil.

Propriedades dos quatro estágios de desenvolvimento:

Sensório-motor (0 a 2 anos de idade): Observação sensorial, exploração e manipulação do ambiente. Características como egocentrismo e “auto-centração”.

Pré-operacional (2 a 7 anos): Desenvolvimento da linguagem pela qual se representa uma coisa por outra (objeto por palavra). É um estágio simbólico primitivo. A criança consegue nomear os objetos, mas sem classificá-los e entendê-los logicamente. Seu pensamento tem uma tendência lúdica onde fantasia e realidade se misturam.

Operações concretas (7 a 11 anos): O pensamento egocêntrico anterior é substituído pelo lógico (ou operatório), que envolve a atenção e manipulação de uma vasta gama de informações externas à criança. Por isso, a criança pode, agora, ver as coisas a partir da perspectiva de outros.

Operações formais (12 anos em diante): Capacidade de abstração e simbolização altamente sofisticada. Esquemas conceituais abstratos. Já realiza operações mentais que seguem princípios lógico-formais e sistemáticos. Há maior riqueza e flexibilidade de pensamento.

Na atualidade têm surgido muitas novas atribuições acerca da literatura. Apesar disso, a relação: dominador e dominado ainda persiste no campo do ensino, e isso ocorre por desconhecimento da verdadeira função da literatura e da própria renovação que a dinâmica do processo educativo exige do próprio educador e educando.

Segundo Abramovich (2004, p. 140), o erro começa na obrigatoriedade de prazo, uma espécie de maratona, com data marcada para o término da leitura e a entrega de uma ficha de interpretação, onde as respostas devem ser padronizadas, e negam ao aluno o ato de se expressar abertamente sobre o que leu, ou o que viveu durante a história. Outro problema, segundo a autora (2004, p. 141), seria impingir aos alunos as mesmas histórias anos a fio, sem se preocupar em renovar suas propostas e práticas em sala de aula.

Em muitos casos, os educadores trabalham com um leque muito estreito de alternativas, lêem pouco, e adotam livros, não pela qualidade e sim aqueles cujas editoras enviam para sua casa ou para a escola. Neste contexto, depara-se com autores medíocres, histórias monótonas ou antigas que tantas vezes, falam de um tipo de criança que nem existe mais. Nesses casos, deve-se rever conceitos em relação à literatura, buscar compreendê-la em sua essência em sua função na atualidade, sem renunciar a um acompanhamento sistemático, que se preocupe em transformar a habilidade da leitura em aprendizagem significativa.

No âmbito das considerações anteriores, Cunha (2004) entende que os educadores precisam adotar a literatura na escola, muito atentos à sua função estética, social e renovadora, que possibilita à criança, indagar, recriar e criar, de modo que se sinta ativa e participe da sociedade na qual está inserida.

Nessa ótica, a literatura torna-se uma das fontes do acesso ao conhecimento, à disposição de todos os cidadãos. Oportunizá-la na escola pressupõe o incentivo à leitura, enquanto processo de formação de leitores da realidade do mundo e das palavras e de escritores – particularmente como ponto de partida do leitor infantil.

Acerca dessa idéia, Abramovich (2004) se manifesta:

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, (...) Literatura é arte, literatura é prazer... que a escola encampe esse lado. É apreciar – e isso inclui criticar... Se ler for mais uma lição de casa, a gente sabe bem no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval para vontade, descoberta ou para o crescimento de ninguém. (2004, p. 149).

Por isso a escola precisa desmistificar a visão equivocada sobre literatura e enveredar-se pelos caminhos da crítica, franquear aos alunos a premência da vontade e da sensação

prazerosa da descoberta, em detrimento à cobrança cega, que deve ser colocada em segundo plano, em relação à formação do hábito da leitura.

A psicologia informa que a criança passa por uma série de transformações, e segundo Cunha (2004, p. 99), desde o seu nascimento até o início da adolescência, essas transformações acabam por estabelecer as fases de sua evolução. A literatura infantil reconhece três dessas fases: a do *mito*, a do *conhecimento da realidade* e a do *pensamento racional*. A autora faz uma observação a respeito da relatividade dessas informações, e lembra que cada criança tem seus próprios limites – um desenvolvimento peculiar, definido por muitos e diferentes fatores.

Na fase do *mito* a criança se encontra entre 3 / 4 a 7 / 8 anos, o que predomina é a fantasia, o animismo. Ela se identifica com personagens e lhes atribui significações associadas à própria realidade, nos contos de fadas, lendas, mitos e fábulas. A segunda fase, quando a criança está entre 7 / 8 a 11 / 12 anos, caracteriza-se pelo conhecimento da realidade e a criança passa do plano contemplativo para o executivo. Ela identifica-se muito com o romance de aventura e relato histórico. E a terceira fase, dos 11 / 12 anos até o fim da adolescência, acontece o desenvolvimento do pensamento racional. É uma segunda fase egocêntrica, mas diferente da que ocorre a partir dos três anos, por ter caráter social. A literatura romântica é muito bem aceita nessa idade, pelo caráter de seus heróis e de seus temas. Estas fases são apenas pontos de referência, que podem não se confirmar diante de determinada criança, pois o que é generalizado não atende ao específico.

Mais do que conhecer as fases do desenvolvimento infantil, cabe ao professor conhecer a criança, sua história, seu contexto de vida, suas experiências e ligações com as mensagens do livro.

Um narrador precisa amar o mundo tanto, que queira representá-lo por meio das palavras e emoções manifestas demonstrando-o por meio das histórias. Deve haver encantamento entre narrador e ouvinte, na imaginação do fato contado e ouvido. O ouvinte torna-se um novo narrador, naturalmente, pela necessidade da partilha de saberes com seus semelhantes.

O adulto e a criança se utilizam da fala, com a função de organizar o pensamento na seleção e combinação das idéias que possam representar todos os seres concretos, as ações e a abstração do pensamento. Esta é a razão porque Vygotsky se preocupou em pesquisar o desenvolvimento da inteligência, na prática da criança, na fase em que começa a falar.

Segundo ele, a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da união dialética da atividade simbólica (a fala) e a atividade prática, ao afirmar que

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, estas duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKY, 1987, p. 27).

Para este teórico, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelas outras pessoas. A criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais, ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura. Deixa de se basear em signos externos e começa a se apropriar de recursos internalizados como imagens, representações mentais e conceitos.

Ao falar, a criança desloca sua percepção do passado para o presente e esta interação ativa a função psicológica para além da percepção sensorial: a memória – que se estrutura por meio dos registros, que por sua vez se associam, constituindo campos de diferenciação, uma vez que:

A memória, nas fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. (VYGOTSKY, 1996, p. 66).

Uma diferença entre a memória do princípio da infância e a das crianças em idade escolar está no uso de instrumentos de mediação para ativar a memória. Assim como o homem primitivo foi se desnaturalizando, ao descobrir e utilizar utensílios que ajudassem a satisfazer necessidades de sobrevivência e comunicação, a criança, por meio dos recursos do imaginário, acessíveis nessa fase das brincadeiras e nas histórias, passa a utilizar meios de representação mais complexos do que utiliza para o discurso sobre o que vê ou sente.

A memória grava a forma e a dinâmica dos gestos, que são recursos para se contar uma história. É o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança – são desenhos no ar. Os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. Essa prática se perpetua através dos tempos, de maneira intuitiva. Os gestos que ilustram a dramatização das histórias desempenham significativa função nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Na discussão da história da escrita humana, há uma ligação entre os gestos e a escrita pictórica ou pictográfica. Os gestos figurativos podem indicar a reprodução de um signo gráfico e por outro lado, os signos frequentemente são a fixação de gestos.

Um meio ancestral de comunicação, que não se desatualizou ao longo dos séculos, é contar histórias. As narrações da Bíblia que traduzem a sabedoria divina. Já os contadores das histórias narradas nas paredes das cavernas através de gravuras registraram o modo de vida das sociedades primitivas e simbolizaram seu registro para a posteridade, como menciona Vygotsky:

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana – edição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem – deve-se à memória externa baseada em signos. (1996, p. 120).

Este teórico ainda entende que ensinar a criança, ao escrever, exige que a escrita seja relevante à vida e que as letras se tornem elementos da vida das crianças, do mesmo modo como, por exemplo, a fala. Assim como elas aprendem a falar, podem muito bem aprender a ler e a escrever.

Historicamente, os signos passaram de pictográficos (desenhos) para ideográficos (símbolos) até se tornarem a escrita com a qual se trabalha hoje e que diz respeito à função sógnica que abstrai o objeto, tornando-se mediadores entre significantes e significados construídos socialmente. Essas relações entre homem e natureza orgânica (uso de instrumentos no trabalho) e os signos (mediação que provém do uso de instrumentos no trabalho) constituem o encadeamento que Vygotsky (1996) propõe a respeito do desenvolvimento cultural humano.

Tudo isso contribui com a compreensão do processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano, considerando que os signos visuais e linguísticos possibilitam à criança novas adaptações, e ao mesmo tempo, exigem dela novos recursos e readaptações psicológicas e comportamentais para sua sociabilização.

EFEITOS DA LITERATURA APLICADA AO MUNDO INFANTIL

Desenvolvimento das sensações e emoções básicas

A leitura de conteúdo com natureza literária estimula o desenvolvimento da consciência de mundo. Neste ato, é fundamental estabelecer relações entre as crianças, de

forma lúdica e sem tensões, para que as diversas possibilidades de significação do universo literário ampliem as relações da criança com o universo real, no dia-a-dia. Os efeitos decorrentes da literatura aplicada ao mundo infantil são estímulos ao desenvolvimento das *sensações básicas* – visão, gustação, olfação, tato e audição, e das *emoções básicas* – amor, alegria, raiva, medo e tristeza, a partir das quais se processa o desenvolvimento da imaginação e da razão.

Na visão de Zilberman (2003, p. 25) a literatura se materializa por meio dos recursos da ficção e de uma realidade com a qual o leitor vive cotidianamente. E por mais que seja exacerbada a fantasia do escritor, ou se apresentar em circunstâncias de espaços e tempos diferentes, sua idéia central é a de conduzir o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências e conceitos.

Mesmo que o texto se apresente distante no tempo, espaço ou tradições, o leitor retira dele uma mensagem e, independentemente do fato de acreditar ou não no conteúdo da obra, assume uma postura inquiridora diante dos fatos abordados. Portanto, a atividade criadora da imaginação encontra-se ligada diretamente à riqueza e à variedade da experiência acumulada, porque cada criança é a soma das histórias lidas e vivenciadas no seu cotidiano.

O educador pode vislumbrar o trabalho da literatura numa perspectiva funcional, mas deve, principalmente, proporcionar momentos de leitura para instigar a curiosidade, a sensibilidade, a crítica, e, por consequência, levar a criança à formação do gosto pela leitura que revela o novo.

Nas palavras de Zilberman (2003), a autora Cadermatori (2006, p.50) postula que é através do leitor que a obra se incorpora ao horizonte de expectativas de um dado grupo, constituindo-se em agente de mudanças. Redireciona-se o pensamento regente da ação e esta realizada, comprova mudanças. A escola deve ter convicção a respeito da importância da literatura no processo social, compreendendo o livro como um meio eficaz de modificar a percepção, atribuindo ao seu destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional, promovendo um alargamento de horizontes e condições para a compreensão do seu mundo interior e do real circundante numa perspectiva crítica, da vida exterior. Conforme a autora Cademartori:

A oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo homem, em sentido lato, é o que se chama de educação, a apreensão de padrões que modificam o comportamento. O homem constrói seu ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. (2006, p. 32).

A memória contextual da criança sobre o ambiente físico e psicológico, com fatos que lhe foram agradáveis ou hostis, permanece como referência, a partir da qual, ela elabora e re-elabora os conceitos de que necessita para interagir com o mundo. Como diria Paulo Freire:

[...] a velha casa, seu corredor, seu sótão, seu terraço [...] Tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei, Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo da minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. (2006, p. 12).

As segundas e demais leituras acontecem a partir das intervenções da escola que deve apresentar aos alunos suas áreas do conhecimento como uma realidade viva e dinâmica, como necessidade premente do processo educativo, não interrompendo ou atenuando os vínculos com a vida, mas deve acrescentar a essa conduta, o processo da leitura do imaginário e do mundo crítico interior, próprio a cada pessoa, e que ajudará, sobremaneira, no desenvolvimento do processo educativo.

Emancipação cultural

No intuito de desenvolver, desde os primeiros anos de vida, o hábito e o prazer da leitura, a educação infantil deve oferecer oportunidades de leituras variadas de histórias contadas, textos escritos, filmes, músicas e figuras para indução e dedução de considerações interpretativas do mundo em que a criança está inserida e do qual faz parte como ator social.

No entanto, a leitura foi incorporada à escola como ‘dever’ e ‘tarefa’ a ser cumprida, cujas respostas, devem ser uniformizadas a fim de passar pelo crivo do que é certo ou errado, pela ótica adulta, sem permitir a livre opinião do leitor iniciante, que era obrigado a dizer sempre a ‘moral da história’, mesmo sem entender que ‘moral’ seria aquela.

Em face ao exposto, Zilberman (2003, p. 29) ressalta que não é atribuição do professor apenas ensinar à criança a ler e a escrever corretamente, mas fazê-la compreender a leitura procedida, auxiliá-la na percepção dos temas e dos seres humanos que afloram em meio à trama ficcional, de modo que o leitor interaja com aquilo que se lê, e se vive, ou se imagina. Conforme Paulo Freire (2006, p. 11), “[...] o ato de ler não se esgota da decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

As histórias infantis devem estar presentes na rotina escolar, ser sistematizadas sempre, o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e apenas repetitivo.

Segundo Abramovich (2004, p. 142), “Muitas e muitas vezes o professor adota um livro para toda a classe, e esse texto selecionado se torna apenas um pretexto para se estudar gramática, sublinhar substantivos concretos, indicar tempos de verbos, encontrarem advérbios de modo e mil outras relevâncias do tipo”.

Nesse contexto, a literatura infantil deve ser apresentada aos alunos enquanto manifestação artística e cultural, em caráter lúdico e formador de seres sensíveis e pensantes, pois a literatura é marcada pela conotação e pluralidade de significados. A literatura infantil deve, portanto, impulsionar todos esses movimentos. Não se pode utilizar um texto literário apenas para ensinar algo. Isso diminuiria os propósitos da literatura que são de fazer pensar, emocionar, interagir e agir.

Para tanto, urge romper, nas escolas, com práticas utilitaristas em relação à obra literária, e trabalhar sempre com seu espírito crítico, levar a criança a sentir e pensar sobre o lido, sem tornar a leitura mecânica, desgastante e impessoal. Logo, as atividades com o livro devem ser fontes de prazer e informações, caracterizadas em nível de desafio saudável para os alunos. Enquanto fonte de prazer, as informações da literatura estimulam o estudante à formação de conceitos sobre o contexto à sua volta e os tornam mais críticos frente às situações que vivenciam, mais cuidadosos e pró-ativos nas considerações que fazem, e até mesmo mais curiosos e ávidos a novos conhecimentos.

Zilberman (2003, p. 25) enfatiza que a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornam os espaços para reflexão da criança sobre sua condição pessoal. Ambas compartilham sua natureza formativa, voltada à cultura, ao conhecimento do mundo e do ser. A autora (2004, p. 24) lembra que o professor deve ser comprometido com a emancipação do aluno, visto que muitos se deixam levar pelo sistema, com o processo de dominação dos aparelhos vinculados ao poder, o que abstém a criança da oportunidade de conhecer as histórias do ponto de vista construtivo e cultural. Preceitua também que a criança resente dessa abertura de horizontes, consequência da situação de claustro a que, muitas vezes, é submetida.

Zilberman ainda complementa preceituado que:

A atividade com a literatura infantil – e por extensão, com todo o tipo de obra de arte ficcional – desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar importância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor. (2003, p. 29).

Nesta linha de raciocínio, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e o gosto à leitura. Apresenta-se, portanto, como um lugar ideal para o intercâmbio da cultura literária, considerando que a literatura se faz a partir de um contexto histórico real. Por isso, torna-se imprescindível uma relação bem qualificada entre a literatura as crianças a quem se destina.

Amarilha (1997, p. 42) aponta que o aprendizado da leitura é um ato social, por isso o professor tem um papel pedagógico fundamental, no sentido de ser o mediador, de adequar o nível dos livros ao nível de desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Se houver coerência nessa relação, a criança torna-se autônoma em relação à leitura, e constrói seu trajeto de leitor.

Contar e ouvir histórias

O caminho para a formação do leitor transcorre pelos momentos de ouvir histórias, visto que a mente humana é ávida pelo encantamento provocado por novidades e mistérios. De acordo com a voz e as palavras do contador de histórias articulam-se as emoções e enredos que ressoam aos ouvintes e estabelece relações incontáveis, de cujos processamentos os conceitos acerca da vida humana se formulam e se reformulam. Conforme Abramovich (2004, p. 18) contar histórias é uma arte que equilibra o que é ouvido com o que é sentido e pensado.

As crianças gostam de vários gêneros literários, sejam histórias curtas, longas, contos de fadas, lendas, sejam elas contadas outras pessoas ou lidas por elas próprias. E para que a história tenha mais vida, o professor deve conhecer bem a história, e envolver os alunos, de modo que conquiste deles a confiança, e desperte atenção e admiração. E para criar um clima de encantamento é necessário fazer as pausas, criar intervalos para que a criança possa construir imaginariamente seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, vestir-se de princesa, sentir o galope do cavalo, o barulho dos bichos, dos aviões ou dos carros, e perceber com o sensorial e o emocional todos os componentes do contexto do qual emerge a história.

Segundo Vygotsky (1987, p. 117), há uma evidente diferença entre o comportamento na vida real e o comportamento no mundo fantástico. Entretanto, o comportamento com brinquedos, a atuação no mundo imaginário cria uma *zona de desenvolvimento proximal*, na medida em que os conceitos evoluem. Isso ocorre de maneira semelhante com as histórias, entre o imaginário do brinquedo e das histórias. Estas criam uma zona de desenvolvimento

proximal, aproximando conceitos reais já adquiridos com outros conceitos em potencial, que são esclarecidos com auxílio dos adultos.

Abramovich (2004, p. 17) descreve que o destino da narração dos contos é o de ensinar as crianças a escutar, a pensar e imaginar. Visto que através de uma história a criança pode sentir emoções importantes: tristeza, alegria, medo, amor, raiva. As histórias além de desenvolver a sensibilidade emocional, propiciam, segundo a autora, o seu desenvolvimento social e cognitivo, no qual aprendem naturalmente outros modos de ser, sentir e viver.

Com base nesse discurso, o processo da constituição do ser humano passa a depender de sua formação conceitual. Portanto, a infância se caracteriza como o momento primordial dessa constituição e a literatura é um dos principais meios colaborativos desse processo. Além disso, a literatura é também meio de libertação do domínio e da manipulação da sociedade.

Como caracteriza Cademartori:

Tradicionalmente a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque das verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz, no caso, a do narrador. (2006, p. 24).

Para superar essa postura autoritária o narrador deverá portar-se como artista, abrir horizontes, propor a reflexão e a recriação, não encaminhar o aluno para uma única interpretação da vida, mas a várias.

Em Cademartori (2006, p. 84) várias pesquisas já tornaram conhecida a importância existencial das narrativas clássicas para as crianças, visto que facultam não só a identificação como também possibilitam uma prospecção, ou seja, a reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas. Por ter uma ampla receptividade entre as crianças, torna-se necessário valorizar os contos clássicos ou populares por se constituírem conforme Cademartori (2006, p. 84) em ponte entre as vivências lúdicas pré-escolares e as experiências que a escola pretende facultar.

Porém, o falante só se relaciona ativamente com sua língua através de uma interação afetiva e intelectual com o sistema linguístico, em que língua e falante deixam de ser estáticos, para se redimensionarem pela ação recíproca.

A importância da obra de ficção na escola é problematizada por Zilberman, que vê na natureza formativa um aspecto em comum entre a literatura e a escola. A autora salienta que a literatura tem “[...] amplos pontos de contato [...]” (2003, p. 22) com o cotidiano do leitor, independentemente da fantasia e da discrepância do contexto em que uma obra é concebida

e ainda assim, se comunica com seu destinatário atual. As obras de ficção ajudam o leitor a conhecer melhor seu próprio mundo. Portanto, a criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados.

A relação da criança com o livro

A princípio, a criança usa o livro como um brinquedo de onde retira motivação para interagir com os personagens e outras crianças e adultos, satisfazendo a necessidade de fantasiar. Quando lê figuras estáticas e em movimento ou palavras, a criança brinca e se desenvolve, construindo autonomia da qual necessita para a formação de sua identidade com a necessária auto-estima. O livro apresenta-se, *a priori*, como algo mágico e encantador, com o qual a criança se envolve ao decifrar figuras e os desenhos das palavras, em seus mistérios.

Conforme Cunha,

O lúdico seria aquela categoria que presente no ato estético, permitiria ao receptor entrar em um jogo cujo resultado, sendo-lhes desconhecido, depende de sua atuação na partida. Isto do ponto de vista da literatura infantil, quer dizer que as mensagens por elas veiculadas devem ser instigantes a ponto de desafiar o leitor, propondo-lhes problemas cujas soluções dependeriam de sua habilidade em jogar, de sua capacidade criativa para dar respostas a situações novas, de suas idiossincrasias. (2004, p. 77).

Nesse contexto, a criança, aos poucos, vive novas experiências, em que, além de desfrutar do prazer da leitura, passa a dominar recursos importantes para o desenvolvimento de sua fantasia e criatividade.

De acordo com Cademartori (2006, p.72), a literatura desempenha um papel relevante no desenvolvimento intelectual da criança. Isso ocorre porque os significados inicialmente expressos por gestos (linguagem corporal ou cênica), passam a ser demonstrados e compreendidos por palavras (linguagem oral ou fala), possibilitando, *a posteriori* a compreensão e a expressão de conteúdos mais complexos, ampliando a capacidade da para se relacionar com objetos, mesmo ausentes e situações não vistas, permitindo comunicar-se com outras pessoas, abstrair e generalizar.

Nesse ponto, comunga-se que a capacidade de imaginação da qual a criança é dotada, devido às suas situações ficcionais, representarão em sua vida, as primeiras tentativas de emancipar-se e posicionar-se diante das imposições do meio. Essa criança começa a se caracterizar como um ser reflexivo, questionador, capaz de interpretar e buscar explicações.

Entrar na ficção, segundo Amarilha (1997, p. 54), encaminha a criança aos procedimentos de ajustamento intelectual, para lidar comparativamente com fatos reais e imaginários, e colabora, portanto no discernimento entre o real e o fictício. A autora diz que a literatura possibilita esse treinamento no simbólico em dois níveis – o primeiro é o da palavra, por ser um produto de linguagem – e o segundo é o da identificação com personagens de uma narrativa, por possibilitar suspender transitoriamente a relação com o cotidiano e viver outras vidas.

Diante disso, a criança vive diferentes papéis, nos quais relaciona as questões internas com a realidade externa podendo criar e recriar sua própria história. Desse modo, se a literatura nas escolas se apresentar como uma atividade lúdica, logo, o interesse da criança e sua identificação serão imediatos.

Biblioteca para crianças

De acordo com Perrotti (2005, p. 25), a criança escuta as histórias lidas por adultos, depois conhece o livro como objeto tátil, no qual toca, vê, e tenta compreender as imagens que enxergam. Compreende-se, portanto, que mesmo sem saber ler as palavras e escrevê-las, já produz textos quando fala, pensa e se expressa. É importante frisar, que o acesso aos livros deve ser orientado para ser envolvida em práticas, tais como rodas de leitura, debates, cantinhos de leitura em bibliotecas.

Cabe ao professor pesquisar e aplicar metodologias apropriadas à interação da criança com o livro e com a literatura infantil. Assim, gradativamente a criança vai se tornar um leitor autônomo, capaz de escolher o quê, quando e onde quer ler.

A biblioteca se constitui num espaço, por excelência, de formação do leitor. Por isso, cada escola deverá ter um ‘cantinho de leitura’, onde os livros possam estar de forma organizada, ao alcance das crianças – um espaço convidativo e confortável, um lugar de interação onde o adulto apóia e compartilha, ajuda o aluno a encontrar-se no caminho da leitura. E para que isso se concretize, o professor deve ser, antes de tudo, um leitor, pois sua formação interfere de forma determinante sobre a função que exerce.

Abramovich (2004, p. 163) diz que na biblioteca, o aluno estabelece vínculos com livros de toda a espécie: artes, literatura, gibis, enciclopédias, dicionários, Bíblia, mitos, e outras categorias. Mesmo aqueles que ainda não sabem ler, brincam com as palavras e com as imagens, são vários os títulos que proporcionam encantamento, ludicidade, prazer e

descobertas. O professor deve se portar como mediador entre a criança e o livro, promover a discussão e o debate para diferentes opiniões; a argumentação e a reflexão do grupo.

A obra literária infantil

A obra literária para crianças, segundo Cunha (2004, p. 70) é essencialmente a mesma obra de arte para o adulto, diferente apenas na complexidade de concepção, ou seja, a obra destinada às crianças será mais simples em seus recursos como, por exemplo, na estrutura linear, tempo cronológico, personagens planas, e na linguagem.

Não deve existir, segundo a autora, a facilitação, a redução artística, pois isso não acrescentaria nada ao desenvolvimento da criança como leitora. Muitos autores utilizam dessa puerilidade, pensando ser entendido pela criança, e se esquecem de que, apesar de não dominar bem determinadas construções, a criança é capaz de compreendê-las e discernir sobre o agradável e o insuportável. Além disso, psicologicamente, não se justifica o estilo pueril.

As crianças que constroem suas habilidades leitoras precisam estar em contato com dois tipos de literatura, de modo que uma precisa estar exatamente de acordo com seu adiantamento e outra um pouco mais avançada. Essa progressão em níveis de dificuldades da leitura e dos processos educacionais faz o aluno avançar e se interessar em resolver problemas e, sobretudo, desenvolver-se, ao resolver cada problema como um novo desafio. Ao contrário, comete-se um erro, quando aparece, na retórica, uma linguagem empolada, de difícil compreensão da história pela criança. Outra face dessa puerilidade está presente no tom moralizador, do qual muitos autores utilizam em suas obras, com a intenção de manipular a criança.

Assim convém ao professor estabelecer critérios para a seleção do livro literário e sua adequação ao leitor ao qual se destina. Deve-se considerar a qualidade estética e não vinculá-lo ao ensino de regras gramaticais, ou normas de obediência, para que se estabeleça um elo de comunicação entre criança e livro, que dificilmente será rompido com o passar do tempo.

Ideologias das ilustrações

As histórias ilustradas e apresentadas sem algum texto, são convites indispensáveis para a formação do leitor mirim, pois de forma ampla, a criança tem oportunidade de aprender a lidar com diferentes interpretações a partir da visualização das figuras. Sob essa ótica, o professor deverá apresentar à criança histórias sem texto, com narrativas apenas visuais, onde toda história é contada através de desenhos ou fotos, sem nenhuma palavra.

Para Abramovich (2004, p. 33), esses livros representam, sobretudo, a experiência de um olhar múltiplo, pois, cada criança irá enxergar o cenário e as personagens de um modo diferente, conforme a percebem no seu próprio mundo. Eventualmente esses livros desenvolverão nos alunos múltiplas habilidades, dentre elas a oralidade, a expressividade e a criação. O desenvolvimento da apreensão visual é uma etapa básica para o desenvolvimento do leitor iniciante. Acerca desse recurso, Abramovich (2004, p. 33) se declara: “É tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais.”

Cadematori (2006, p. 76) diz que a criança vê o mundo e ouve a língua antes de ler e escrever, portanto, tanto as experiências com a sonoridade linguística quanto a sua percepção visual, já se apresentam aguçadas no momento em que a entra na escola.

Desta forma, a ilustração dos livros literários é texto artístico, conotativo, cheio de sugestões, não impedindo outras leituras do texto, mas dando oportunidade à criança de imaginar, recriar e ir além do próprio desenho. Outro aspecto importante, nesse sentido, refere-se às ilustrações estereotipadas, que são caracterizadas claramente pelas diferenças existentes entre as pessoas, sendo diferenças de natureza sexual, estrutural e social. Todavia, os professores deverão estar atentos aos valores e tipos ideais de comportamento que, consciente ou inconscientemente, transmitem às crianças, visto que, por estarem em fase de formação, poderão assimilá-las sem a devida crítica seletiva.

Segundo Abramovich (2004, p. 40): “O resultado visual pode até ser bonito, mas onde vamos parar com os preconceitos transmitidos? Preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também – e muito através de imagens”.

É marcante como os autores se confundem e até reforçam, nos livros infantis, o ético e o estético. Portanto, é preciso atentar para os estereótipos e os pontos de vista das pessoas e de suas formas de ser e agir. Esse é o momento necessário para ampliar os referenciais e não de reforçar os preconceitos.

É preciso buscar, talvez no estético, o momento de romper com falsas e tolas correspondências, vindas da Europa, uma realidade diferente da realidade vivida pelas crianças da América Latina. Faz-se necessário desmistificar a ideologia presente nessa literatura, e oportunizar um convívio com as novas produções literárias, ampliar as opções para o aluno se tornar um leitor e perceber um caminho infinito de descobertas. Assim se favorece a produção do conhecimento, resultado da leitura como atividade vital, plena de significação e agradável em seu cotidiano.

Práticas de professores da região da grande Goiânia – uma pesquisa empírica

Para confrontar o estudo teórico deste trabalho com a prática ocorrente na atualidade desta região da grande Goiânia, em relação à literatura infantil, foi feita uma pesquisa de características fenomenológicas, referenciada em Bicudo (2000, p. 83), com o objetivo de verificar o pensamento e as ações de docentes que trabalham a literatura infantil em suas rotinas, foi respondido um questionário por dez professores que ministram aulas em Instituições do Ensino Fundamental.

O questionário constou de perguntas para respostas subjetivas e indagou acerca da *função social da literatura*, da *frequência dos contatos dos alunos com a literatura* e, *metodologia de ensino da literatura*.

A análise das respostas escritas, de forma categorizada, procedeu-se por meio da leitura, seguida da transcrição dos trechos representativos das idéias núcleos de cada um dos dez professores questionados, acerca das três perguntas. Para maior clareza, as idéias foram categorizadas em um quadro contendo as expressões mais representativas do pensamento manifesto de cada um dos dez professores que responderam ao questionário.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS INFORMAÇÕES

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	FUNÇÃO SOCIAL	FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES	METODOLOGIA DE ENSINO
Professor 1	Formar conceitos de cidadania e liberdade , e despertar curiosidade e reflexão .	Semanalmente.	Realizar atividades que enfoquem a fala e a escrita .
Professor 2	Refletir sobre conceitos .	Diariamente.	Realizar atividades lúdicas .
Professor 3	Desenvolver o raciocínio e o senso crítico .	Diariamente.	Realizar atividades lúdicas .
Professor 4	Formar cidadãos críticos .	Diariamente.	Contar histórias e promover o contato da criança com os livros .
Professor 5	Amplia o conhecimento do mundo, da linguagem e formar o sujeito com opinião e senso crítico .	Semanalmente.	Oportunizar momentos agradáveis e significativos, e estabelecer vínculo entre a criança e o livro.
Professor 6	Desenvolver a capacidade cognitiva .	Semanalmente.	Propor a leitura de maneira agradável .
Professor 7	Formar o cidadão crítico .	Mensalmente.	Despertar o gosto pela leitura no encontro da criança com diversos gêneros literários .
Professor 8	Dominar a língua e construir o conhecimento .	Diariamente.	Incentivar a leitura do livro como algo prazeroso
Professor 9	Socializar e construir conhecimentos .	Semanalmente.	Incentivar a leitura de forma prazerosa
Professor 10	Integrar a criança à sociedade .	Em projetos interdisciplinares bimestrais.	Propor leitura atraente .

Expressões comuns ao pensamento dos 10 entrevistados	Desenvolver conceitos de cidadania e liberdade. Despertar curiosidade e reflexão. Dominar a língua e construir o conhecimento para integração da criança à sociedade.	Diariamente e semanalmente.	Realizar atividades lúdicas que enfoquem a fala e a escrita. Contar histórias e promover o contato da criança com os livros.
---	---	-----------------------------	---

Em síntese, essa pesquisa empírica revela o pensamento manifesto do grupo dos dez professores pesquisados, demonstrando que a *frequência dos contatos dos alunos com a literatura* ocorre diariamente e semanalmente; que a *metodologia de ensino da literatura* é a realização atividades lúdicas que enfocam a fala e a escrita, contam histórias e promovem o contato da criança com os livros, de modo que se realize a *função social da literatura infantil*, ao capacitar as crianças a desenvolver conceitos de cidadania e liberdade, com curiosidade e reflexão, domínio da língua e construção o conhecimento, para se integrem à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar os modos de intervenção dos adultos no desenvolvimento da criança, da educação moralizante burguesa do século XVIII, até a educação atual, que pretende promover a formação da consciência do mundo, por meio da informação para o desenvolvimento do imaginário e do conhecimento, fica evidente que ‘o papel social da literatura infantil’, objeto de estudo deste trabalho, continua sendo objeto dos mais variados tipos de investigações em todos os lugares onde existir crianças.

A criatividade surge da imaginação, e por isso, a leitura de textos literários pelas crianças, em seus diferentes gêneros, a partir das figuras e dramatizações, é fundamental para o desenvolvimento emocional, sensorial, cognitivo e social, demonstrados na expressão gestual, verbal oral e escrita para a construção dos saberes com os quais o ser humano se hominiza, é civilizado e se humaniza, ao longo da existência com seus semelhantes. Acerca disso, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) dizem que a linguagem não se constituiu em um eixo de trabalho na denominada *experiência de conhecimento do mundo*, mas está restrita às práticas de leitura e construção de saberes culturais e linguísticos, fazendo parte do eixo *linguagem oral e escrita*.

A função primeira da linguagem é a criação, a descoberta do mundo como função maior que promove o exercício da fantasia e da vivência afetiva e imaginária, peculiar na educação infantil.

Finalmente, evidencia-se que os resultados deste trabalho não são completos, nem podem preceituar, seguramente, ações específicas que os educadores possam realizar em suas rotinas, onde prevalece o conflito entre as práticas tradicionais e as práticas emancipatórias, e que ainda falta aprofundamento teórico e prático no trabalho docente.

Entretanto, este artigo garante direcionamento ou redirecionamento para as ações dos educadores, no âmbito da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente quando se trata de compreender a função social da literatura infantil, que é sem dúvida, o princípio lúdico do saber, porque os seres humanos se fazem de renovação de conhecimentos e de tecnologias a serviço do Bem comum.

INFORMATION, IMAGINATION AND KNOWLEDGE IN INFANTILE LITERATURE: FROM MORALIZING EDUCATION TO THE FORMATION OF CONSCIOUSNESS OF THE WORLD

Abstract: The social paper of the infantile literature is the object of study of this work, whose problem is in the conflict among the traditional practices and the practices of emancipation. It has the general objective of explaining current rule of the literature near, while agent of world conscience formation and effects that it provokes in the children's life, as well as of the active teachers' current thought. The theoretical reference is center-pity in Jean Piaget's constructivism, in the socio-interactionism of Lev Semionovitch Vigotsky and of authors of these researches lines. The methodology of this work is constituted of bibliographical study and empiric research. The results of bibliographic and empiric study point that applied literature to the childhood accelerates the process of the child's formation and it reaffirms that to think in this formation it is to think the 'citizen in the future', as subject of his own development and of his history, and still, that the current ideas of act of to think of child are materialized in the to do with the other in atmosphere family, school and social.

Key words: Literature for childhood. Pedagogic practice. Imagination. Formation of the world conscience.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BICUDO, Maria Aparecida Figgiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394**, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. Primeira reimpressão. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CUNHA, Antunes Antonieta Maria. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDEIROS, Alessandra et al. **Construir notícias**, Recife, Multimarcas, n. 24, 2005. (bimestral).

PERROTTI, E. O prazer da leitura se ensina. **Revista criança**, Brasília, v. 40, p. 18-26, 2005.

PIAGET, Jean. **Biografia**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/Jean_Piaget#Biografia>. Acesso em: 19 set. 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Uma perspectiva histórico-cultural de educação**. Tradução de Teresa Cristina Rego. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

Agradecimentos

Ao Professor Luiz Antônio de Faria, um colaborador atento. Foi uma honra trabalhar e aprender com ele.