



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**LUCIVANIA DEODATO DA SILVA**

**ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO**

**SUMÉ - PB**

**2014**

**LUCIVANIA DEODATO DA SILVA**

**ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo.**

**Orientadora: Professora Ma. Marcelle Ventura Carvalho**

**SUMÉ - PB**

**2014**

S586e Silva, Lucivania Deodato da.  
Escolarização da literatura infantil na escola do campo. /  
Lucivania Deodato da Silva. - Sumé - PB: [s.n], 2014.

44 f.

Orientador: Professora Ma. Marcele Ventura de Carvalho.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Escolarização. 2. Literatura infantil. 3. Escola do Campo. I. Título.

CDU: 37.018(043.3)

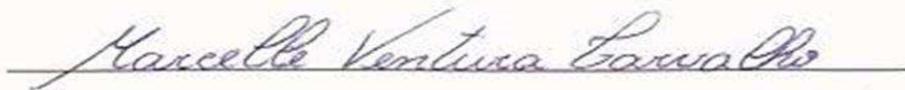
**LUCIVANIA DEODATO DA SILVA**

**ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso Superior em educação do campo da Unidade de Educação do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Educação do campo.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**



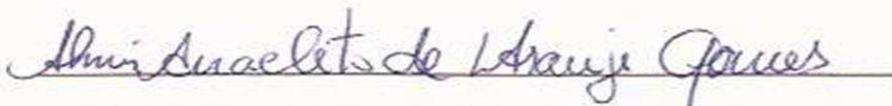
Prof. Msc. Marcelle Ventura Carvalho

Profa. Orientadora



Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda

Membro da Banca



Prof. Msc. Almir Anacleto de Araujo Gomes

Membro da Banca

**Dedico este trabalho a todas as crianças, professores e autores que estão envolvidos com o estudo da Literatura Infantil em nosso país.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho nele.

Aos meus pais Josildo Paz da Silva e Lucilia Deodato da Silva, aos meus irmãos, ao meu esposo José Alberto Batista da Silva, aos meus filhos João Pedro da Silva Andrade e Aquiles da Silva Batista e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

À professora Marcelle Ventura pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

À professora e coordenadora do curso, pelo convívio, pelo apoio, compreensão e pela amizade.

A meus professores que desde a minha infância me levaram a ser a pessoa que sou hoje, e o quero continuar sendo uma professora que ajuda a abrir caminhos para o conhecimento dos educandos, lembro-me de cada um, com muito carinho e gratidão, pois eles foram a base para minha vida acadêmica e profissional e porque não dizer pessoal.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia.

Aos amigos e colegas não posso citar todos, mas posso citar alguns que representaram todos que me acompanharam neste processo árduo como Aurinete Melo, Andrea Augusta, Lucinalva Mota, dentre outros pelo incentivo e pelo apoio constante.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa monográfico tem como objetivo analisar o processo de escolarização da literatura infantil na escola do campo, bem como suas implicaturas para o ensino literário ao longo dos anos, expondo seus pontos negativos e positivos para a escolarização rural. Mais especificamente, analisa-se por meio de coletas de dados observacionais de campo a escolarização da literatura infantil na escola Rodolfo Santa cruz, localizada no sítio Pitombeira, Sumé/PB. Fazendo uma ponte entre algumas teorias que contemplam o percurso histórico do processo de escolarização da literatura infantil com os registros práticos de algumas aulas no trato com a leitura e produção textual naquela escola rural. Para tanto, a pesquisa se apoia na contribuição teórica de: Magda Soares (2003), Palo e Oliveira (1986), Antônio Cândido (1988), Lígia Cademartori (2010), Hélder Pinheiro (2007), Freire (1976), Garcia e Facicani (2009), Teresa Colomer (2003), Cunha (1999). Para a coleta de dados, fez-se o uso de diário de campo, entrevista com a professora que atua na escola, registro fotográfico das aulas e análise das atividades propostas no livro didático letivo durante as aulas observadas. Os resultados mostram que a literatura infantil durante muitos anos foi vista como menor pelo cânone literário, hoje se faz presente nas escolas subsidiando a leitura e produções textuais, contudo, atende mais a propósitos didáticos do que literários para o universo da escolarização.

**PALAVRAS-CHAVE:** escolarização, literatura infantil, escola do campo.

## RESÚMEN

Este trabajo de pesquisa monográfico, tiene por objetivo analizar el proceso de escolarización de la literatura infantil en la escuela del campo, así como sus implicaciones para la enseñanza literaria al lo largo de los años, exponiendo sus puntos negativos y positivos, para la escolarización rural. Pero específicamente, analiza-se por medio de colectas de datos observacionales del campo y escolarización de la literatura infantil en la escuela Rodolfo Santa Cruz, localizada en el sitio Pitombeira, Sumé, Paraíba. Haciendo una conexión entre algunas teorías que contemplan el contexto histórico del proceso de escolarización de la literatura infantil con los registros prácticos de algunas clases con relación a la lectura y producción de textual en la escuela rural. Por lo tanto, la pesquisa se apoya en la contribución teórica de : Magda Soares (2003), Palo e Oliveira (1986), Antônio Cândido (1988), Ligia Cadematori (2010), Hélder Pinheiro (2007), Freire (1976), Garcia e Facicane (2009), Teresa Colomer (2003), Cunha (1999). Para la colecta de datos, se hizo el uso del diario del campo, entrevista con la profesora que actúa en la escuela, registros fotográficos de las clases y análisis de las actividades propuestas en el libro didáctico del año lectivo, durante las clases observadas. Los resultados muestran que la literatura infantil antiguamente fue vista como ni tan importante por los literatos, pero hoy se hace presente en las escuelas subsidiando la lectura y producciones textuales, por lo tanto, atiende más a propósitos didácticos do que literarios para el universo de la escolarización.

**Palabras clave:** Escolarización, literatura infantil, escuela del campo.

## LISTA DE FIGURAS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Figura 1: Fachada da Escola Rodolfo Santa Cruz.....</b>                                       | <b>27</b> |
| <b>Figura 2: Biblioteca Cantinho de leitura.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>Figura 3: Ajudando um aluno com a leitura. Processo de soletração.....</b>                    | <b>29</b> |
| <b>Figura 4: Roda de leitura com a turma. Alunos lendo uma poesia de cordel em voz alta.....</b> | <b>31</b> |
| <b>Figura 5: Registro de observação de aula.....</b>   | <b>35</b> |

## SUMÁRIO

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1   | INTRODUÇÃO.....  | 09 |
| 2   | LITERATURA INFANTIL: Percurso Histórico.....   | 11 |
| 3   | PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS NO PROCESSO DE<br>ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL.....       | 17 |
| 3.1 | A escolha dos gêneros literários na escolarização infantil.....                                | 22 |
| 4   | ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA.....  | 26 |
| 4.1 | Aspectos do processo de leitura e produção textual numa sala<br>multisseriada.....             | 28 |
| 5   | CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 36 |
|     | REFERÊNCIAS.....   | 38 |
|     | APÊNDICE A - Entrevista com a professora da Escola Rodolfo Santa<br>Cruz.....                  | 40 |
|     | ANEXO A - Proposta de atividade do livro didático Girassol: saberes e<br>fazeres do campo..... | 41 |

## 1 INTRODUÇÃO

Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar  
Monteiro Lobato

Muito se tem discutido nos estudos pedagógicos a respeito de construtos teóricos e materiais didáticos eficazes para a aquisição da leitura e escrita em sala de aula. O que se observa na prática da escolarização, em especial no Ensino Fundamental, são estudantes apáticos e alheios aos textos tradicionalmente utilizados pelos livros didáticos em geral. Decorre daí a necessidade de se pensar metodologias e materiais capazes de levar o aluno a um universo mais atraente e próximo de sua realidade, promovendo uma concepção de leitura de algo prazeroso e não meramente obrigatório e fadante.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa de caráter qualitativo para analisar as práticas leitoras e as atitudes que ocorrem dentro da sala de aula. Mais especificamente, analisa-se o processo de escolarização da literatura infantil na escola do campo. Para tal, observaram-se algumas aulas de língua portuguesa e literatura durante o segundo semestre de 2013 e primeiras aulas de 2014, na escola Rodolfo Santa Cruz, localizada no sítio Pitombeira a 13 km de seu município – Sumé/PB. A escola conta com 25 alunos em uma sala multisseriada, abrangendo desde a educação infantil ao quinto ano do ensino Fundamental. Durante as observações, fez-se o uso de diário de campo, registros de fotografias, entrevista com a professora a respeito do trabalho com a literatura infantil, acompanhamento das atividades propostas e conversas com os alunos.

A pesquisa tem cunho metodológico dedutivo, sendo que a análise se pauta em abordagens teóricas e conceitos amplos do objeto de estudo, para só então, registrar empiricamente como ocorre a escolarização da literatura infantil em uma ação específica, comparando a teoria com a prática, do geral para o particular.

A estrutura do trabalho se divide em três capítulos que contemplam o percurso histórico da literatura infantil, os lados positivos e negativos do processo de escolarização dessa literatura e a análise das observações de campo, bem como a entrevista com a professora da sala de aula visitada.

O primeiro capítulo, Literatura Infantil: percurso histórico, esboça sucintamente o trajeto histórico da Literatura infantil e sua escolarização, começando pela literatura da fantasia, com os contos de fada e reinos encantados do século

XVII até à contemporaneidade dessa literatura. Para tanto, nos apoiamos nas ideias de Lígia Cadermatori (2010), que traz em seu livro *O que é literatura infantil* importante contribuição para os estudos da história literária infantil, desde seu surgimento. Ainda citamos Antonio Candido (1988), *O direito à Literatura*, Tereza Colomer (2003) no livro *A formação do leitor literário*, Sendo estes que mais contribuem no postulado teórico da primeira parte do trabalho, entre outras fontes.

No capítulo II, pontos positivos e negativos no processo de escolarização da literatura infantil, tem-se por principais teóricos Magda Soares (2003), cuja obra, *A escolarização da literatura infantil*, serviu de embasamento para se discernir como ocorre a escolarização da literatura infantil. Contamos também com as ideias de Palo e Oliveira (1986) no livro *Literatura infantil*, e Hélder Pinheiro (2007) que faz uma análise crítica do ensino da poesia na sala de aula para crianças e jovens no livro *A poesia na sala de aula*.

O capítulo III traz as discussões, análise e resultados da pesquisa, expondo as observações em sala de aula, fotos, entrevistas, análises das atividades além das contribuições pedagógicas de Paulo Freire com o livro *Pedagogia da Autonomia* de 1976 e as considerações finais.

Como veremos adiante, a Literatura Infantil se instaura em um campo de definições contraditórias e objetivos diversos. Ora, é classificada como “literatura menor”, servindo apenas para diversão e entretenimento pueril, ora ganha *status* de Literatura idealizada e “verdadeira” tendo com foco a escolarização. O fato é que constitui uma vertente de produções que atravessam gerações e assumem papel de grande significância, a exemplo do “*Sítio do pica pau amarelo*” de Monteiro Lobato, “*O menino maluquinho*” e “*A bonequinha de pano*” de Ziraldo, “*A Grande Aventura de Maria Fumaça*”, “*A Velhinha Maluquete*” e “*O Natal de Manuel*” de Ana Maria Machado, “*Contos da Carochinha*” de Figueiredo Pimentel, *Contos seletos das mil e uma noites* de Carlos Jansen, para ilustrar alguns nomes nacionais.

O motivo pelo qual foi escolhido esse tema, para este trabalho de conclusão de curso, se deu a partir das disciplinas ofertadas de Literatura, mas precisamente de Literatura Infantil, no 7º período do Curso de Educação do Campo, da turma pioneira 2009.2.

## 2 LITERATURA INFANTIL: Percurso histórico

A literatura é o sonho acordado das civilizações.  
Antonio Candido

Para Cadermatori (2010) o conceito de literatura infantil está intimamente ligado aos consagrados contos de fadas do século XVII, adaptados da Idade Média, tendo como principal precursor o francês Charles Perrault, escritor que deu vida a personagens conhecidas no mundo inteiro, como *Chapeuzinho Vermelho* e *Cinderela*. A chamada literatura fantástica inaugura o que mais tarde vem a ser conhecida como literatura infantil.

A autora estabelece um marco diferencial da literatura produzida para adultos daquela produzida para o público infantil. Para ela, até então, a criança era percebida como sujeito em miniatura, ou seja, não havia uma concepção do indivíduo social em formação contínua, respeitando suas particularidades e as características de cada idade. Essa diferenciação observada entre as faixas etárias, só se torna mais evidente com os estudos cognitivos posteriores ao século XVII no ramo da psicologia.

Só a partir do século XVIII a criança passa a ser considerada um ser distinto do adulto. Não é mais vista como uma pessoa pequena, mas como indivíduo com necessidades particulares e que carece de uma educação diferenciada. “Nesse momento, a criança é vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é demarcada pela idade.” (CADERMATORI, 2010, p. 137) Neste sentido, ao se perceber a criança pelo viés do lúdico, do estado em formação, começam os autores escreverem textos próprios para sua idade e que mais adiante vieram fazer parte dos processos de escolarização das primeiras séries de ensino.

Palo e Oliveira (1986) frisam ainda que a cultura ocidental historicamente perpetua a separação entre dominadores e dominados. A criança aparece na segunda categoria, como ser incapaz de pensar e agir com equivalência ao adulto, dessa forma, a literatura infantil se empobreceu durante muitos anos em seu próprio caráter “inocente”, visto que se dirigia a um público inapto. Ela era, e, muitas vezes, ainda continua a ser, uma forma de dominação entre classes. Segundo as autoras

Falar à criança, no Ocidente, pelo menos, é dirigir-se não a uma classe, já que não detém poder algum, mas a uma minoria que, como outras, não tem direito a voz, não dita seus valores, mas, ao

contrário, deve ser conduzida pelos valores daqueles que têm autoridade para tal: os adultos. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 05).

A separação entre textos escritos para adultos dos textos escritos para crianças empurrou a literatura infantil para um *hall* de menos prestígio, chegando, até mesmo, a não ser considerada literatura por muitos anos.

Os estudos sobre livros infantis tenderam, constantemente, a definir-se por oposição em relação às características da literatura para adultos. Num primeiro momento, a polêmica centralizou-se simplesmente em outorgar carta de natureza literária aos textos dirigidos às crianças. (COLOMER, 2003, p. 43)

A cultura do maior, no caso o adulto, como superior e mais capaz, marcou sempre uma oposição entre literatura infantil e literatura “verdadeira”, segundo o cânone de escritores e críticos. É importante ressaltar-se aqui que a literatura infantil, ao ser entendida como oposta à literatura de adultos, acaba também por afastar-se dos cânones literários vigentes em determinadas épocas.

Infere-se deste fato a conclusão de que a literatura infantil teve, quase sempre, papel renegado nos estudos e livros literários clássicos; quando estudamos as escolas literárias, por exemplo, dificilmente vamos nos deparar com obras dirigidas ao público infantil que sejam catalogadas como pertencentes a esta ou aquela escola, ou seja, a oposição ainda continua nos estudos atuais, mesmo que velada para fins de escolarização. Fato semelhante ocorre à dita literatura popular e à literatura de massa: os adjetivos ou locuções após o termo “Literatura” servem para qualificar, modalizar o que, na verdade, vem a ser

[...] todas as manifestações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção das grandes civilizações. (CANDIDO, 1988, p. 174)

Quando fala o autor em “Todos os níveis da sociedade” conceitua a literatura, como sendo toda manifestação artística que faz uso da linguagem permeada pelo toque da poeticidade.

Garcia e Facicani (2009), no artigo *Literatura infantil e escola*, abordam o trajeto da literatura infantil e afirmam ter sido a literatura infantil delineada a partir do século XVIII, com o foco na formação infantil. Aparece, então, a necessidade de uma literatura que pudesse contribuir para a formação do indivíduo. Começa a

escolarização dessa literatura e, com ela, uma tendência cada vez mais acentuada de se criar textos diferentes dos anteriores, com características estruturais e linguagens mais pertinentes ao público de crianças e jovens estudantes.

A partir do século XIX, os autores atentam para o surgimento dos estudos e avanços da psicologia e psicanálise, inclusive nas áreas pedagógicas, enriquecendo o lado lúdico da literatura. Mas, é realmente no século seguinte que a literatura infantil se consolida e torna-se ferramenta escolarizada por oferecer material didático pertinente para o processo de alfabetização e para formação intelectual e social da criança.

A esse respeito, é preciso cuidado no trato do trabalho literário escolarizado e formador de opiniões e posicionamentos críticos, pois da mesma forma que a literatura serve como ponto de partida para inserção da criança no universo da leitura e apreensão de conhecimento social e político, serve ela também de ferramenta de manipulação. Por isso “nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de riscos.” (CANDIDO, 1988, p. 176). E continua o autor:

[...] é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado das coisas predominantes. [...] Isso significa que ela tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções. (CANDIDO, 1988, p. 176)

Entende Candido (1988) ser a literatura, enquanto objeto de formação social, capaz de despertar a reflexão crítica nas interações culturais, como também é eficiente para a alienação do indivíduo. Lembrando que a criança vivencia uma formação escolar oferecida pelo Estado, é cabível pensar serem os textos pedagógicos escolhidos por interesses maiores de um grupo dominante e manipulador de uma realidade conservadora.

Desta forma, seria a figura do professor de suma importância no catálogo das obras a serem abordadas em sala de aula, de maneira coerente, reflexiva e pertinente ao contexto em que o aluno está inserido.

Na segunda metade do século XX as correntes estruturalistas delinearam uma nova postura de concepção de linguagem. O estudo do signo linguístico passou a influenciar de forma direta o conceito de literatura. Assim, “A literatura infantil foi considerada menor, já que se trata geralmente de um texto menos desviado da norma, [...]” (COLOMER, 2003, p. 44). Nas palavras da autora, a literatura infantil

não foi nesse período entendida similar a outras literaturas, ao contrário, seu caráter normativo em relação à linguagem linear, imposto pela escola, empurrou-lhe a uma conceituação de 'apequenada' ou até mesmo não literária quando comparada a outros tipos de manifestações em ascensão na época, como o caso das vanguardas que vinham rompendo com tradições literárias e principalmente quebrando regras linguísticas formalistas. "A polêmica sobre o caráter literário ou espúrio da literatura infantil se manteve até os anos setenta." (COLOMER, 2003, p. 46).

Período este em que duas tendências críticas permeavam as discussões da escolarização infantil. De um lado os autores que se preocupavam em focar os estudos na natureza da própria produção, buscavam analisar as obras da literatura infantil de mesma sorte dos textos dirigidos para adultos. De outro lado, existiam aqueles que avaliavam a aceitabilidade e coerência dos textos ao universo lúdico das crianças; ou seja, o foco estaria no destinatário. (COLOMER, 2003).

O embate das duas tendências apresenta, de certa maneira, resultados positivos: autores procuram, cada vez mais, o alcance de uma qualidade literária infantil interessante, assim como o fazem outros autores de campos diversos, além de produzirem com mais afinco e dedicação, entendendo-a como, de fato, literatura; enquanto outros buscam textos que valorizassem o espaço infantil, com suas regras específicas e coerentes ao público jovem. Resultando assim em trabalhos melhores e de valor cultural imensurável.

No Brasil, a literatura infantil começa de fato tomar forma e respaldo de estudo e averiguação crítica a partir do século XX:

A literatura se consolida e está comprometida com a tarefa de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. Merecem destaque a obra *Contos pátrios* (1904) de Olavo Bilac e Coelho Neto, a narrativa longa *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manuel Bonfim e *Saudade* (1919) de Tales de Andrade, além dos livros de Monteiro Lobato, entre outros (GARCIA; FACICANI, 2009, p. 03)

O discurso do amor e respeito à pátria usa a poesia ufanista novamente como processo de reinteração do conservadorismo do poder. A literatura mais uma vez foi usada como modulação do mais fraco. Nesse caso, a criança é preparada e condicionada para atender aos propósitos de um sistema governamental que prima pelo domínio das classes sociais. Olavo Bilac, como bom patriota que sempre foi, aparece como figura central que vem abrir o processo de escolarização da literatura

infanto e juvenil no nosso país, marcado por opressões de poder e tendencioso nas ideologias escolares de sustentação de distanciamento entre classes.

Para uma casa escura e pouco arejada, nunca será ruim se abrir um janela, como assim fez o príncipe da poesia brasileira com obras para crianças, mesmo que essa janela não tenha uma boa vista.

Não se nega aqui, é claro, o mérito deste poeta parnasiano, no entanto, observa-se que, possivelmente, sua aparição como um dos pioneiros na literatura infantil, deve-se, em alto grau, ao fato de ser reconhecido, primeiramente, pelo cânone literário como poeta culto. Em outras palavras, muita literatura de alta qualidade, por vezes, não é catalogada pelos livros didáticos por não atenderem a requisitos de interesses da indústria literária ou ao estado, ou fogem à apreciação dos críticos.

Mais adiante, na chamada escola Pré-modernista, Monteiro Lobato merece destaque no trato da literatura infantil. Até então, nenhum autor parece ter cultivado o gosto pelo mundo infantil como esse escritor. Abordando temas sociais, como guerra, família, problemas nacionais, Lobato consegue uma linguagem que chama a atenção da criança. A publicação de *A menina do narizinho arrebitado* em 1921 atinge um grande número de vendas e, juntamente com outras obras conhecidas até hoje, como *O sítio do pica-pau amarelo*, o transforma em um dos principais autores da literatura infantil brasileira. (IDEM, p. 03).

Cadernatori (2010) atribui tamanha importância a Monteiro Lobato a ponto de afirmar que sua figura é sinônimo de literatura infantil brasileira. Para ela, o autor, por meio dos seus personagens espertos, inteligentes e que, em muitos casos, habitam o espaço rural, longe da cultura burguesa vigente em sua época, consegue contrapor-se e levantar sua bandeira de entusiasmo da liberdade.

O sentido da obra de Lobato se torna mais evidente quando sua produção literária é contraposta às características da vida cultural brasileira até determinado momento de nossa história. (CADERMATORI, 2010, p. 48)

Com o advento da indústria de livros, atualmente, o interesse maior encontra-se no mercado e nas vendas. Dessa forma, o grande número de oferta e publicações torna ainda mais difícil o catálogo das obras literárias de boa qualidade. Cadernatori (2010) atenta para esse fato e nos traz que

O crescimento da oferta de títulos de literatura infantil, divulgados, a cada ano, por um mercado que descobriu um bom filão, torna difícil a tarefa de distinguir, entre tantas publicações, aquelas que, pela qualidade, se distinguem da maioria e merecem atenção. (CADERMASTORI, 2010, p. 33)

Os meios comunicacionais globalizantes aproximam as crianças de produtos diversos de alta ou péssima qualidade. Nem sempre o que vende mais é o melhor, em consequência, muitas vezes nos deparamos com textos incoerentes para os fins a que se destinam. Ao invés de servirem de ferramentas, o desenvolvimento do gosto e hábito da leitura, transformam os alunos em leitores apáticos e desmotivados. Contudo, vale salientar que o problema não está na escolarização e sim na maneira de como ela pode acontecer e interessantes obras como *Chapeuzinho amarelo* (Chico Buarque), *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado), *Comédias para se ler a escola* (Luis Fernando Veríssimo), são figuras presentes nas escolas brasileiras, ocorre, no entanto, que o texto literário é usado como pretexto para se ensinar regras gramaticais, como o estudo dos verbos e adjetivos, deixando de lado o aprimoramento pelo gosto da leitura e desenvolvimento da produção textual.

### **3 PONTOS NEGATIVOS E POSITIVOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL**

O processo de escolarização da literatura assume, em muitos momentos, o caminho inverso: A literatização dos conteúdos escolares. Para Magda Soares (2003) existem dois processos de produção da literatura infantil. No primeiro, a escola toma para si textos e obras que atendam a seus objetivos educacionais. A literatura é escolarizada, adequada para fins pedagógicos. Na segunda, as obras são feitas diretamente para o espaço escolar, ou seja, a escola se torna produtora de literatura.

Essas duas possibilidades suscitam um embate daquilo que vem a ser literatura infantil em termos de conceituação. Seria a literatura infantil toda aquela produzida para o público infantil? Seria a literatura infantil qualquer obra que seja apropriada pela criança mesmo que não tenha sido produzida para este propósito? Basta imaginarmos situações cotidianas de leituras para pormos em xeque tais definições.

Um livro feito para crianças pode constituir também a leitura de muitos adultos, como também o contrário, um texto literário feito para adultos pode ser parte integrante da leitura de crianças. Em outras palavras, a literatura infantil parece ser de fato conceituada pela ótica restritiva da escolarização, pois é ela quem estabelece diretrizes que discriminam aspectos característicos que permeiam a literatura infantil.

O termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em 'escolarização da criança', em 'criança escolarizada', ao contrário há uma conotação positiva. (SOARES, 2003, p. 20)

Magda Soares (2003) defende que assim como não há descrédito avaliativo para o conceito corrente de criança escolarizada, por fazer parte da cultura do letramento escolar, obrigatório em nossa sociedade, também não se deve ter preconceitos com o termo "escolarização de conhecimentos". Em grande parte, isso ocorre pelo fato de entender-se a escolarização como algo fechado e manipulador, nela seria o sujeito moldado a propósitos estáticos da vontade de uma classe dominante.

Teria assim, a escolarização, um conceito negativo no processo de aprendizagem e formação intelectual, o que também ocorreria na escolarização da literatura infantil. Contudo, lembra a autora que o processo de escolarização está intimamente ligado com o letramento do conhecimento de mundo do sujeito. Além da educação familiar e do conhecimento empírico, a escola serve de direcionamento social e é indispensável nas relações de aprendizado do mundo atual.

A escola é o espaço onde a escolarização se fecunda em suas próprias ações didáticas.

É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é de essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui. (SOARES, 2010, p. 21)

Como podemos perceber, Magda Soares (2010) esclarece que não existe um sistema educacional sem escolas e conseqüentemente sem escolarização, a literatura infantil também não escapa a essa verdade. A aquisição da leitura nas primeiras idades, inevitavelmente, perpassa pelos critérios de escolha e seleção dos textos e livros pela escola para criança.

Como dito antes, partindo da escola para a literatura, os textos são produzidos pelo processo de escolarização e passam a ser conceituados de literatura infantil por fazerem parte de arcabouço de leitura do pequeno aprendiz. Além disso, o mercado editorial prediz a existência da escolarização e produz aquilo que atende ao intuito do espaço escolar, produzindo, em consonância com a escola, modelos capazes de proporcionar ferramentas didáticas eficientes para cada série do aluno.

Um ponto positivo refere-se à própria ascensão que teve a literatura infantil do papel de literatura pobre, pequena, para o espaço presente da escola. Nela, a literatura infantil ganha seu devido valor e ocupa lugar de destaque nas bibliotecas escolares.

Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário é o primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado graças a seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar. (CADERMATORI, 2010, p.13)

Nas palavras de Cadermatori (2010), se por um lado a literatura infantil ao longo do tempo foi vista como uma arte menor, de outro modo, a escola percebe nela uma importante ferramenta para a prática leitora.

A autora ainda sustenta que “Nos últimos anos do século XX, a noção da importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores consolidou-se, integrando a pauta das políticas públicas de educação e cultura” (p.09). Não encontraremos livros de língua portuguesa atualmente sem a presença da literatura infantil. Definitivamente, ganha ela espaço de privilégio na formação do pequeno educando. Isso garante um aspecto positivo no que tange ao estudo literário: desde as primeiras letras, a criança toma contato com textos literários que ajudam despertar o interesse pela leitura e continuidade no processo de escolarização do saber.

Narrativas curtas, temáticas fantásticas, como contos de fadas e ficcionais, conseguem despertar no aluno o imaginário além de suas vivências pessoais, através de uma viagem além da figura do texto, unindo seus aspectos sonoros, como rimas, aliterações, prosopopeias, aos aspectos visuais, como imagens, desenhos, personagens, numa forma prazerosa de leitura e interpretação da criança.

A estrutura e o estilo de linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, [...] (CADERMATORI, 2010, p.16).

No entanto, o processo de escolarização da literatura infantil, muitas vezes mascara o valor que tem o texto literário, sendo o mesmo usado apenas para subsidiar o estudo linguístico em seu aspecto gramático, morfológico ou sintático. Neste sentido, o texto transforma-se em pretexto para o ensino da linguagem. Talvez seja esse o aspecto mais negativo do estudo literário em sala de aula, até mesmo em fases mais avançadas de ensino.

No Ensino Médio, por exemplo, não é difícil encontrar textos analisados apenas em seus aspectos estruturais, principalmente linguísticos, tais como figuras de linguagem, rimas, estrutura do gênero, como o verso, a rima, o refrão. Assim nos diz Magda Soares (2003)

É desnecessário apontar a inadequação do uso de poemas para identificar substantivos comuns ou para encontrar palavras com determinado tipo de sílaba, a poesia muitas vezes se torna pretexto para exercícios de gramática e ortografia, perde-se inteiramente a interação lúdica. (SOARES, 2003, p. 27)

Coloca-se estas averiguações acima da análise literária e da leitura em sua essência daquilo que vem a caracterizá-la como literatura. É sabido, claro, que as partes estruturantes de uma obra também devem ser averiguadas, mesmo porque o advento da leitura plural, multissignificativa, se voltam para a diversidade de todos os aspectos do texto. Contudo, por si só, isso não garante uma boa leitura e interpretação de uma obra, já que conceitos de produção, circulação social, contexto que envolve e permeia a obra, interferem em grande parte para interlocução coerente entre texto e leitor.

Outro aspecto relevante insere-se numa questão de significação dos textos literários. De certo modo, a abstração geralmente peculiar nas produções artísticas tende a ceder espaço para a concretização do aprendizado. A escolarização molda os textos de acordo com seus critérios de entendimento e formação. Recursos como enxertos dirigidos para leituras, por exemplo, são comumente levados aos alunos, como aponta Magda Soares (2008):

Em livros didáticos encontram-se, em geral, como textos para leituras, fragmentos de textos maiores, já que é preciso que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura tenham por objeto textos curtos, para que possam ser analisados e estudados com profundidade no tempo limitado no tempo imposto pelos currículos e horários escolares.

De tal modo, a fragmentação do texto se insere da escolha mais específica e estreita dos textos didáticos, ou seja, além da escolha do autor e da obra, muitas vezes o livro didático ainda seleciona apenas algumas passagens do texto, em outros casos, o próprio professor escolhe fragmentos para ser lido pela turma. Isso leva a crer que muito do significado do que vem a ser uma obra literária se perde no domínio da escolarização.

A escola exige análises de formas estruturais concretas com uma predominância de enxertos muito mais centrados na construção de um sentido uno, “verdadeiro” e condizente a um determinado contexto, do que aberto aos aspectos cognitivos e, conseqüentemente, subjetivos da criança. A possibilidade da plurissignificância e caminhos diversos da leitura são freados por critérios

estabelecidos pela hierarquia da escola e do aluno. Prevalecendo a vontade da escola sobre a vontade do aluno

Colocar a arte literária nesse contexto implica, por sua vez, vê-la como uma atividade complexa e, por isso, não natural ao universo da infância. Traduzi-la significa facilitá-la, criar estratégias para concretizar, ao nível da compreensão infantil, um alto repertório como o estético (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 06).

Esta questão não se finda apenas no trato de enxertos de obras ou textos. Um campo muito mais amplo de escolhas começa a partir do autor e de sua obra, qual gênero que servirá melhor de alicerce na leitura da criança e quais informações devem ser vinculadas na escola de acordo com a faixa etária da sala de aula. Palo e Oliveira (1986) ainda trazem para a discussão da literatura infantil na escola a relação das imagens com os textos lidos.

Principalmente nas primeiras séries, os livros didáticos vinculam fotos, ilustrações, figuras aos textos de leitura. O que parece ser uma prática enriquecedora para a assimilação dos conteúdos didáticos, apresentam, na verdade, uma forma de encaminhamento da leitura do aluno. Para estas autoras, “A imagem transforma-se num simples apêndice ilustrativo da mensagem linguística.” (p. 15). E direciona o aluno para um ponto comum do significado.

Entra em cena a função pedagógica, que se utiliza da imagem como uma estratégia para materializar, determinar e preencher aquilo que poderia se transformar, pela imaginação do leitor-criança, num campo vago e impreciso de possíveis construções imaginéticas. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 15)

A imagem é claramente usada como recurso de condicionamento de leitura no processo de escolarização. Serve de guia único para atrelar o conteúdo linguístico a uma prévia interpretação muito bem delineada nos livros didáticos, para aqueles que em verdade enxergam de maneiras diversas o mundo ao seu redor. E isso não parece ser interessante para a escola. Basta lembrarmos das avaliações que pedem objetividade nas respostas, aplicando-se, muitas vezes, provas de marcar a alternativa correta ou assinalar entre certo ou errado. Ora, esta prática por si só já ostenta grande monopólio do conhecimento por parte da escola – a prática do não discordar, se o fizer, está errado.

Prática de escolarização, aliás, acompanha o aluno até mesmo depois de sua formação mais avançada. Os concursos e vestibulares comprovam este fato quando

observamos os mesmos métodos de avaliação. De certo modo, a escola prediz o que o estudante deve responder sem abrir possibilidade de discussão de ideias do pensamento plural.

### **3.1 A escolha dos gêneros literários na escolarização infantil**

A diversidade estrutural da arte literária pressupõe um leque infindável de gêneros literários. Seja na arte feita para adultos ou para crianças, o gênero é a forma de materialização da criação artística e em si já apresenta matéria de estudo no tocante à literatura, pois não teríamos como garantir uma boa análise e interpretação de uma obra se não soubéssemos identificar características particulares de sua estrutura fornecida pelo gênero literário, assim como também não teríamos possibilidade de alcançar uma leitura eficaz dos textos.

Os gêneros literários, assim como qualquer gênero textual, carregam marcas e características próprias e peculiares de forma relativamente estável. Desta forma, torna-se possível identificar características que nos fornecem subsídios para fazer a diferenciação entre um gênero e outro. São exemplos de gêneros literários a fábula, o conto, a crônica, o poema e a tirinha.

Se por um lado Magda Soares (2003) assegura que o poema e as narrativas curtas (como a fábula) são os gêneros mais notados na sala de aula e no livro didático; Hélder Pinheiro (2007), por outro lado, pondera que a poesia apresenta alto grau de dificuldade para o trabalho escolar, visto que muitas vezes o livro e o professor não conseguem extrair dela sua real significância como arte e serve apenas de investigação linguística e estrutural e não tem espaço de prestígio em sala de aula.

De todos os Gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. (PINHEIRO, 2007, p. 17).

O autor ainda discute como a poesia é escolarizada no universo infantil. Para ele, a estrutura do gênero envolvido, assim como também sua linguagem, aparece como fruto de investigação primordial na escola, deixando de lado o papel social da literatura e sua intenção enquanto arte.

Falar em poesia carece também aqui de algumas considerações conceituais. Poesia, ao contrário do que muitos pensam, não tem significado de poema, sendo este um gênero pertencente aquela. A esse respeito, Antonio Candido traz uma importante contribuição para os estudos literários e frisa que

A poesia não se confunde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre. Com o advento das correntes pós-simbolistas, sabemos inclusive que a poesia não se contém apenas nos chamados gêneros poéticos, mas pode estar autenticamente presente na prosa de ficção. (CANDIDO, 1996, p. 13)

O autor ainda lembra que o contrário também acontece, ou seja, podemos encontrar poemas que não trazem poesia em seus dizeres.

Pode ser feita em verso muita coisa que não é poesia. Julgamentos retrospectivos a este propósito são inviáveis, mas não a percepção de cada leitor. Assim, embora a poesia didática do século 18, por exemplo, fosse perfeitamente metrificada e constituísse uma das atividades poéticas legítimas, hoje ela nos parece mais próxima dos valores da prosa. (IDEM, p. 14)

Esta discussão parece ter percorrido muitas gerações na busca de um entendimento do que vem a ser de fato a poesia e uma definição soberana será improvável mesmo daqui para frente.

Conceitos fincados na estrutura para delineamento da poesia estão cada vez mais superados e buscam na função dos gêneros a pincelada poética que os caracteriza. Neste sentido, numa posição um tanto subjetiva, a poesia é uma abstração de sentidos profundos que permeia a linguagem, assim como, pelo menos para os poetas, ela está em todos os lugares, em todos os tempos; fecunda os imaginários mais utópicos, desta forma, a poesia não necessariamente está na estrutura ou no dizer, mas na forma de como se diz.

Contudo, a poesia ao materializar-se o faz por meio de formas que, muitas vezes, se confundem com seu próprio conteúdo poético, erro cometido também em geral nas escolas, pois dão mais importância às características que demarcam o gênero do que à própria abstração da arte, nesse caso, a poesia. Numa metáfora esquisita, mas talvez alguém diga que poética, seria o mesmo que receber uma flor em jarro de porcelana e se contentar mais com o jarro do que com a flor.

Nas aulas de literatura infantil, a poesia em seu âmago de abstração é deixada de lado, ficando a estrutura como objeto de estudo mais seguido pelos

professores. O trato com a linguagem, a rima, a sonoridade e a metrificação são de longe o que mais se busca evidenciar nas aulas de literatura. Pinheiro (2007) atribui este fato à pouca prática de leitura e formação da parte do professor. Para ele, muitos professores de literatura não têm proficiência analítica para o universo amplo da poesia e se contentam, ou apenas limitam-se, com a leitura oral de poemas e com os exercícios de interpretação dirigida e condicionada dos livros didáticos.

Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção de antologias. Não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores. É necessário muito cuidado com o material que chega ao aluno através do livro didático. Com relação aos livros de primeiro grau menor, há uma tendência de privilegiar o jogo pelo jogo, deixando de lado o sentido. (PINHEIRO, 2007, p. 20)

O jogo pelo jogo, nas palavras do autor, refere-se ao modo como os textos são trabalhados em geral em sala de aula, com alunos recitando em voz alta, identificando as rimas, a linguagem empregada no poema, mas deixando de lado o significado maior da poesia. Significado, inclusive, que o autor considera está intimamente ligado com a interação social.

Bons poemas, oferecidos constantemente (imaginamos pelo menos uma vez por semana), mesmo que para alunos rerefatários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática) têm eficácia educativa insubstituível. Para saber as razões desta eficácia é preciso refletir sobre a 'função social da poesia'. (IDEM, p. 21)

Duas conclusões se tira deste enunciado: primeiramente, há uma deficiência notável nos estudos literários em sala de aula, os alunos não têm práticas contundentes de leitura; a segunda conclusão nos sugere que a poesia tem papel preponderante na formação crítica do aluno, pois permite ao mesmo uma maior compreensão do mundo ao seu redor de forma mais crítica e reflexiva. Função social esta que Pinheiro (2007) acredita ser matéria de estudo insubstituível para as primeiras séries. Quanto mais cedo se começa, mais participativos em sociedade serão os sujeitos.

Mesmo criando as condições mais adequadas para favorecer o hábito da leitura, muitas vezes, nos escapam possíveis leitores – sobretudo se o trabalho não for iniciado nas séries iniciais. Esta nos parece uma condição essencial: iniciar a criança o mais cedo possível no mundo da leitura; (...) (PINHEIRO, 2007, p. 31).

Nesta visão, a literatura infantil é essencial para a formação do leitor e sua aplicação nas séries iniciais é fundamental para a continuidade do aprendizado em

sala de aula. Oferecer bons livros para leitura da criança, é mais do que sugerir exercícios e práticas escolares letivas, é permitir que o aluno consiga inserir-se em um mundo social culturalmente amplo e reflexivo.

#### 4 ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

É importante ressaltarmos nossos caminhos metodológicos a fim de expormos como se deu o andamento da pesquisa e a coleta de dados em campo para análise posterior e exposição dos resultados. Segundo Gil (2008), as etapas da pesquisa tem que ser bem delineadas e planejadas para atender aos objetivos do pesquisador.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. (GIL, 2008, p. 08)

Nesse sentido, a pesquisa, *a priori*, é de cunho bibliográfico, no qual nos apoiamos em pressupostos teóricos que embasaram nossas análises e fundamentação dos conceitos a respeito do nosso tema. Como também nos assegura o autor: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2008, p. 50).

A partir do levantamento bibliográfico, fez-se a coleta de dados em campo, com o uso da técnica observacional não participante, com registros fotográficos, e anotações no diário de campo. Observação de tarefas sugeridas pela professora e por fim a coleta de informações por meio de uma entrevista com a mesma.

A observação não participante é aquela em que o observador permanece fora da realidade a ser estudada. Seu papel é de espectador, não interferindo ou envolvendo-se na situação. (PRESTES, 2008, p. 30)

Como podemos perceber, a pesquisa partiu de conhecimentos gerais, com nosso levantamento bibliográfico, para uma realidade específica, particular, utilizando para isso o método dedutivo. Como frisa Gil (2008), “O método dedutivo, de acordo com a acepção clássica, é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular”. Ou seja, a partir de nossa base teórica, traçamos considerações a respeito de nossas análises em um caso particular, em específico, o processo de escolarização da literatura infantil em uma escola específica.

A pesquisa também é de natureza qualitativa, apresentando análises e considerações a respeito de determinado tema.

Nas ciências sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique compreensão melhor do fenômeno. (NEVES, 1996, p. 02).

Diferentemente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não se vale de números ou estatísticas para se analisar os dados observacionais, buscando, no entanto, analisar os resultados à luz de valores sociais e levantamentos e enlances culturais e históricos.

A Escola Rodolfo Santa Cruz localiza-se a 13 Km do centro de Sumé com estradas de fácil acesso e de boas qualidades. Além de duas salas de aula, a escola conta com um banheiro feminino e outro masculino, cozinha, espaço de recreação e com uma biblioteca instalada dentro da própria sala de aula. Existem também computadores que no momento ainda não estão em funcionamento. No geral, apresenta instalações físicas precárias no tocante sua conservação. A professora que nos concedeu o espaço para observações e a entrevista é formada em pedagogia e Especialização em Educação Básica e leciona na escola há vinte anos. Escola não conta com gestão local de diretoria, ficando essa atividade a cargo da própria professora.

**Figura 1: Fachada da Escola Rodolfo Santa Cruz**



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A biblioteca recebe o título de “Cantinho de leitura”, mas na verdade conta com um espaço bastante reduzido e com poucos exemplares de livros. Porém, percebe-se bastante zelo e organização por parte da professora e de seus alunos. Há entre os livros alguns gibis, contos de fadas, tirinhas e alguns clássicos da literatura infantil, como *O Pequeno príncipe* e *Chapeuzinho vermelho*. Vejamos na imagem a seguir:

**Figura 2: Biblioteca Cantinho de leitura**



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

#### **4.1 Aspectos do processo de leitura e produção textual numa sala multisseriada**

A primeira dificuldade verificada durante as aulas diz respeito à sala ser multisseriada. A leitura dirigida se torna refratária no sentido de que enquanto alguns alunos estão fazendo seus deveres outros esperam a vez de sua série, além da perda de tempo, já que fica um espaço de momento ocioso, muitas vezes ocorrem conversas paralelas e conseqüente desconcentração dos demais.

Esse processo também se torna cansativo para a professora, sendo que para contemplar todas as séries com tarefas e leituras ela tem que elaborar diferentes materiais de ensino e metodologias diversas. Com efeito, muitas vezes a professora

procura selecionar textos que possam envolver todas as séries de uma só vez. Decorre disso que alguns textos não são pertinentes para o aprendizado de toda a sala quando observados a faixa etária e o nível das séries.

Na figura 3, por exemplo, enquanto a professora ajuda na leitura de uma atividade de uma criança, uma outra de série mais adiantada espera ao lado que ela termine

**Figura 3: Ajudando um aluno com a leitura. Processo de soletração**



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Quando perguntada quanto a este aspecto, a professora responde que tenta trabalhar com textos capazes de envolver toda a turma, com propostas contextualizadas para a comunidade rural. Ela ressalta também a importância da literatura infantil na sala de aula. Como percebe-se na entrevista:

*1 Você considera o trabalho com a literatura infantil importante para o processo de aprendizagem na escola? Por quê?  
“Necessária, pois é lendo que se aprende. Com o contato direto com o livro, as ilustrações favorecem no processo de ensino e aprendizagem.” (Professora)*

Num primeiro momento, fica claro que a professora concebe a importância da literatura mais pelo cunho didático do que literário. Para ela o texto aparece como ferramenta de aprendizado de determinadas matérias, deixando de lado o significado da produção textual. Ela ainda faz referência às ilustrações que acompanham os textos, atribuindo-lhes real significância para a apreensão do texto. Como afirmam Palo e Oliveira (1986), a figura ao invés de servir de subsídio para a extração do significado do texto, restringe em grande parte a abstração da leitura. O indivíduo desde cedo se habitua a relacionar o que lê com aquilo que está vendo nas figuras, assim o significado do texto de certa forma já vem pré-estabelecido nos livros didáticos.

Porém, não é contraditório dizer que, principalmente para as primeiras séries, a figura consegue despertar na criança o interesse pelos livros, já que nos primeiros anos, as cores, imagens, fotografias e desenhos são fundamentais para formação cognitiva do indivíduo e apreensão sensorial deve ser trabalhada nos primeiros anos de escola. O que não se deve, é atrelar um sentido único da linguagem verbal ao que sugere a linguagem visual.

*2 Quais são as dificuldades encontradas nos estudos literários nas primeiras séries de ensino?*

*“Na questão do contexto, de escola do campo.” (professora)*

Ela esclarece que o livro didático do corrente ano letivo utilizado nas escolas do campo é o *Girassol: Saberes e fazeres do campo*, não atende satisfatoriamente o ensino contextualizado para a realidade da comunidade e vivência dos alunos. Assim, quando perguntada se além do livro didático ela costuma trazer textos de outras fontes para a sala de aula ela responde que

*“O livro é o girassol, não esta condizente com nossa realidade, mas vou complementando com os autores da região como Patativa do Assaré, Zé Marcolino, cordéis do Insa<sup>1</sup>.”*

<sup>1</sup> “O Insa é uma Unidade de Pesquisa integrante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), com enfoque no Semiárido brasileiro. Como uma instituição federal de pesquisa, o Insa articula, realiza, promove e divulga a Ciência, Tecnologia e Inovação como patrimônios universais para o bem da sociedade, particularmente, do Semiárido brasileiro. O Instituto também tem inserção internacional como correspondente científico do Brasil junto à Convenção das Nações Unidas para o Combate à Desertificação (UNCCD) e Ponto Focal na América do Sul na Cúpula América do Sul-Países Árabes (ASPA), do Marco de Cooperação nas áreas técnica, científica e tecnológica”. Disponível em <http://www.insa.gov.br/> Acesso em 24/03/14 às 17:30.

Há uma forte impressão por parte da professora de que a poesia popular se aproxima muito mais do universo do aluno do campo do que outros textos da chamada literatura clássica.

Para Hélder Pinheiro (2007), em seu livro *Poesia na escola*, o cordel passou a fazer parte do universo da leitura na última década nas escolas brasileiras. Enfatiza o autor que a linguagem marcada pela aproximação do registro oral com que os poetas cordelistas dão ao enredo de suas narrativas se aproxima da linguagem da criança, assim como também os versos rimados, as histórias de heróis e tramas nordestinas despertam o gosto pela leitura do aluno. Fica a literatura infantil associada nesse meio à literatura popular.

Contudo, Pinheiro lembra que há uma intencionalidade nas entrelinhas do cordel, assim como em outras artes, a sua natureza constituinte não pode ser analisada pelo aspecto aparentemente simplista de sua estrutura. Neste sentido, muitas vezes a poesia de cordel é apenas analisada no viés das rimas, versos e estrofes, assim como sua linguagem. Os alunos são levados a recitarem em voz alta e fazer interpretações reduzidas de conteúdo.

**Figura 4: Roda de leitura com a turma. Alunos lendo uma poesia de cordel em voz alta**



Fonte: Pesquisa direta, 2014

A figura 4 acima ilustra um momento de leitura na sala de aula no qual a professora seguiu uma proposta de atividade do livro didático. Nela, um texto do poeta Patativa do Assaré, *Vaca Estrela e boi Fubá*, que se encontra nos anexos desse trabalho, é recitado em voz alta pela turma e a ele se aplica um exercício logo em seguida.

A primeira atividade pede que os meninos declamem uma estrofe enquanto as meninas declamam a estrofe seguinte e depois declamam todos juntos. Na segunda questão, pergunta-se quantos versos são usados nas estrofes e segue-se com perguntas referentes ao conteúdo estrutural do poema, pouco se detendo no significado do texto ou no prazer que sua leitura pode proporcionar. De início, os alunos ficaram um pouco tensos com a leitura em voz alta, até mesmo porque nem todos apresentam domínio suficiente de leitura, pois muitos ainda estão nas primeiras letras, mas não relutaram em cumprir com a sugestão da atividade.

Para Pinheiro (2007), ao recitarmos um poema mesmo sem buscar um entendimento mais profundo do seu significado, em certa medida já estamos nos apropriando do seu dizer semântico, mesmo que de forma involuntária, conseguimos na leitura discernir intenções do autor e internalizar resultados interpretativos mais profundos. Mas, isso por si só não garante o aproveitamento total daquilo que o texto pode oferecer, até mesmo em sua relevância social.

Neste poema, por exemplo, a professora poderia ir além da proposta do livro procurando uma reflexão pela turma no que tange o caráter social da obra, como nos relatou na entrevista que sempre buscava textos contextualizados com a realidade do aluno do campo e discutia suas implicaturas sociais, mas deteve-se mais nos aspectos linguísticos do que de sentido e prazer da leitura.

Por traz de uma linguagem informal, revestida de marcas do falante nordestino, Patativa traz uma representação bastante aproximada do modo de viver do nordestino rural e faz uma crítica social além de sua aparente simplicidade da linguagem despojada.

Continuando a entrevista, a professora fala da interação com seus alunos no espaço da leitura.

3 Há o alcance de uma boa receptividade e interação por parte dos alunos para com conteúdos literários?

*Alcança através da rima, linguagem formal, ortografia, falo sobre a migração, trabalho tudo no contexto do campo buscando a valorização do lugar. (professora)*

Mais uma vez há a percepção de uma maior relevância para a análise linguística e da forma na literatura, ressaltando-se o estudo da rima, da ortografia e linguagem formal. Contudo há de se frisar que ela lembra também dos aspectos sociais com discussões sobre migrações e valorização do lugar onde vivem, buscando uma identidade de sentido do texto com o contexto do aluno.

No último livro que publicou em vida, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire afirma:

Como educador preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de 'leitura do mundo' que precede sempre a 'leitura da palavra' (FREIRE, 1997, p. 90)

O autor revela a importância da leitura do mundo em sua teoria e sua prática. O sujeito do campo tem sua própria maneira de ler o seu ambiente, podendo ali fazer sua interpretação que não deixa de ser uma encenação vivida por ele mesmo, ou seja, o homem é o protagonista de sua história podendo assim transformar-se no sujeito crítico. Por isso é de grande valor que o educador possa começar a estudar com o aluno a leitura do mundo sem deixar perder a essência de suas práticas enquanto sujeito de sua história.

A educação assume papel fundamental na reflexão das condições concretas de existência, na leitura do mundo dos/as camponeses/as; possibilitar a esses sujeitos o domínio da linguagem oral e escrita. Esta questão é defendida por Freire (2002, p. 27).

Transformar o mundo por meio do seu trabalho, "dizer" o mundo expressá-lo e expressar-se são próprios dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade.

A importância do domínio da leitura e da escrita é ressaltada pelos professores quando partem da ideia que se pensa sobre a estima do sujeito em sentir a vontade de ler para a contribuição dos seus conhecimentos, fazendo com que se torne um ser reflexivo e crítico contribuindo assim tanto para sua comunidade e podendo tomar suas próprias decisões.

A professora procura por em prática esse domínio eficiente da leitura contextualizada em sala de aula. Sua opção de escolha dos gêneros da poesia popular nos parece bastante plausível no contexto do ensino das escolas do campo. Entender o lugar onde moramos e suas acepções sociais é um ponto de partida de valor inestimável para ampliarmos nosso repertório de conhecimento enciclopédico e crítico. A leitura dirigida atende bem a este processo de formação intelectual.

Como visto antes, a professora resalta em primeiro plano a importância da rima e da linguagem. Mas, vale salientar que ela vai além do estudo estrutural e aborda o sentido do texto, voltando-se para a contextualização com o aluno do campo e sua interação com a cultura local e respaldo da importância da terra onde vivem.

Ela ainda acrescenta que além da poesia popular trabalha com outros gêneros literários:

*Além dos textos do livro didático, geralmente trabalho também com atualidades e histórias em quadrinhos, tirinhas, piadas, cordel e poesia trabalhando o estudo do texto com a temática, o autor, rima e no final produção de textos. (professora)*

Em algumas aulas, de fato, a professora trouxe alguns gibis do seu acervo pessoal e distribuiu com a turma. Como os exemplares eram poucos, dividiu a turma em grupos de três pessoas e cada um ficou com um gibi diferente. Quase todos os gibis eram da *Turma da Mônica* de Maurício de Souza. Nesta atividade, os alunos interagiram muito bem na aula e cada grupo após a leitura do seu texto, ficou encarregado de transmitir sua interpretação da história para o restante da turma.

É comum também, a professora contar histórias do folclore e da cultura brasileira e mais constantemente nordestina. Como a história de Lampião e Maria Bonita, sagas de vaqueiros e pejejas de violeiros nordestinos que passaram pelo

município, como Pinto do Monteiro e João Furiba, estórias que atravessam gerações e fecundam o imaginário da criança, além de lendas e fábulas da região.

**Figura 5: Registro de observação de aula**



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A biblioteca da escola não oferece condições de se ampliar os conteúdos de leitura, já que conta com um pequeno número de exemplares, contudo a professora se mostra bastante sensível em relação este fato e busca por meios próprios trazer outros livros e textos de diversos gêneros literários para a sala de aula. As leituras e produções textuais, como ilustra a foto acima, acontecem geralmente numa roda de leitura com a participação de todos, assim como, a depender da metodologia escolhida, ocorre também a leitura individual e silenciosa e discutida posteriormente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi analisado e considerando nossos objetivos, concluímos que o processo de escolarização da literatura infantil se deu ao longo dos anos em diferentes vertentes e objetivos pedagógicos diversos a depender das condições em que o contexto histórico se delineava. Assim como outras produções literárias, a literatura infantil se instaura na interação com os aspectos sociais e culturais de uma determinada época e, muitas vezes, serviu de controle de classes e conservação de poder.

Concebida como literatura inocente, menor, a literatura infantil galgou caminhos históricos pela arte literária universal e se consolidou como arte rica e com merecimento de análise crítica que pede os mesmos critérios de outras classes literárias.

Hoje a criança não é mais vista como sujeito pequeno e inferior ao adulto. Não há, ou não deveria se haver, um arcabouço de preconceitos que reveste o mundo infantil o taxando de inapto e destituído de importância nas relações sociais. As crianças ganham hoje lugar de destaque na visão das políticas públicas e o bem maior da nação tem que necessariamente passar pela educação da criança.

Não se fala aqui em garantir apenas a educação escolarizada, antes há de se verificar o berço familiar, a saúde doméstica, a salubridade do convívio em sociedade, o bem estar social da criança. Caso contrário, transforma-se a mesma num adulto futuro apático às aceções sociais do mundo em que vive.

A Escola Rodolfo Santa Cruz consegue com muito esforço de sua única professora, que também é responsável pela gestão escolar, alcançar numa sala multisseriada resultados importantes para o aprendizado e interação dos alunos naquele espaço rural.

A escola do campo tem particularidades que lhe conferem um caráter de dificuldade acentuado no processo de escolarização, a exemplo de recursos tecnológicos que tardam a chegar na zona rural. Saber escolher o material pedagógico, assim como o método de ensino, é mais do que dar uma boa aula, é conseguir quebrar barreiras históricas da precariedade educativa e começar construir com os alunos um ambiente mais digno e desenvolvido na sua comunidade do campo.

Nossas observações mostraram que a escolarização da literatura infantil da escola Rodolfo Santa cruz não difere muito daquilo que apontam os pressupostos teóricos, atribuindo-lhe mais o papel pedagógico do que lúdico ou literário. Contudo, foi possível verificar que a professora vai além da investigação gramatical e estruturante das obras e consegue ampliar o domínio da leitura dos seus alunos com discussões críticas e atividades que possibilitam o despertar do prazer da leitura. Com textos lúdicos e catalogados de acordo com a série do aluno, ela envolve sua turma com leituras literárias contextualizadas e motivadoras.

Se ainda prevalece o uso do texto como pretexto para se ensinar a ler e manipular as regras gramaticais, não podemos deixar de lembrar que se trata de uma cultura antiga e que não se dissolve apenas na metodologia do professor. As aulas ministradas em uma sala são somente a ponta de um fluxograma que tem suas origens muito mais profundas e complexas para serem simplesmente ignoradas.

O simples dizer da professora quando perguntada o que seria literatura infantil como sendo “o envolver da leitura” é mais do que deter-se nas atividades presentes no livro didático, é saber a importância da literatura infantil no espaço escolar. É saber que o aprendizado pode ser concebido com atividades prazerosas de leitura para o aluno.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ziraldo. **O menino Maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 1980.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- CADERMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações / FFLCH/USP, 1996.
- CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Girassol: saberes e fazeres do campo**. 5. ano. São Paulo: FTD, 2012.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 3. ed. São Paulo: Global, 1984.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Artmed, Belo Horizonte: Vozes, 1976.
- GARCIA, S. C. G.; FACINCANI, E. F. **Literatura infantil e escola: algumas considerações**. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.exporbrasil.com/search/web/?cx=partner-pub->>. Acesso em: 25 mar. 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MACHADO, Ana Maria. **A Velhinha Maluquete**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986. Rio de Janeiro: Moderna, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Menina bonita do laço de fita**. 7 ed. São Paulo: Ártica, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O Natal de Manuel**. São Paulo: Paz e Terra, 1980. (Série Conte Outra Vez)
- NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, 2 sem. 1996.
- PAIVA, Aparecida (org.) **Literatura e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. De. **Literatura Infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PERES, Ana Maria Clark. **O infantil na literatura**: uma questão de estilo. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3 ed. São Paulo Rêspel, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler a escola**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001. Disponível em: <<http://www.insa.gov.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

**APÊNDICE A - Entrevista com a professora da Escola Rodolfo Santa Cruz****UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
LUCIVANIA DEODATO DA SILVA**

1 Você considera o trabalho com a literatura infantil importante para o processo de aprendizagem na escola? Por que?

*Necessária, pois lendo que se aprende. Com o contato direto com o livro, as ilustrações favorecem no processo de ensino e aprendizagem.*

2 Quais são as dificuldades encontradas nos estudos literários nas primeiras séries de ensino?

*Na questão do contexto, de escola do campo.*

3 Como é abordada a leitura literária nos livros didáticos atuais? Você costuma trazer textos de outras fontes (livros, revistas, textos paradidáticos) para seus alunos, ou limita-se ao conteúdo sugerido por tais livros?

*O livro é o girassol, não esta condizente com nossa realidade, mas vou complementando com os autores da região como Patativa do Assaré, Zé Marcolino, cordéis do Insa.*

4 Há o alcance de uma boa receptividade por parte dos alunos para com conteúdos literários?

*Alcança através da rima, linguagem formal, ortografia, falo sobre a migração, trabalho tudo no contexto do campo buscando a valorização do lugar.*

5 Quais gêneros literários aparecem com mais frequência sugeridos nos livros didáticos?

*Além dos textos do livro didático, geralmente trabalho também com atualidades e histórias em quadrinhos, tirinhas, piadas, cordel e poesia trabalhando o estudo do texto com a temática, o autor, rima e no final produção de textos. (professora)*

6 Na sua concepção, o que vem a ser a literatura dentro do contexto da escolarização?

*É envolver a criança na leitura.*

**ANEXO A - Proposta de atividade do livro didático Girassol: saberes e fazeres do Campo.**

# Viva o cordel!

CAPÍTULO

# 1

## LEITURA

- Na sua opinião, que história será narrada nos versos de cordel abaixo?
- O que levou você a essa conclusão?
- Leia para saber se o que você pensou se confirma.

### Vaca Estrela e Boi Fubá

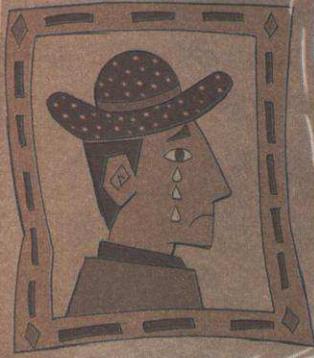
Seu dotô, me dê licença  
Pra minha historia eu contá.  
Se hoje eu tou na terra estranha  
E é bem triste o meu pená,  
Mas já fui muito feliz  
Vivendo no meu lugá.  
Eu tinha cavalo bom,  
Gostava de campeá  
E todo dia aboiava  
Na portêra do currá.  
Ê ê ê Vaca Estrela,  
Ô ô ô Boi Fubá.

Eu sou fio do Nordeste,  
Não nego o meu naturá  
Mas uma seca medonha  
Me tangeu de lá pra cá.  
Lá eu tinha meu gadinho  
Não é bom nem maginá,  
Minha bela Vaca Estrela  
E o meu lindo Boi Fubá,  
Quando era de tardezinha  
Eu começava a aboiá.  
Ê ê ê Vaca Estrela,  
Ô ô ô Boi Fubá.

Aquela seca medonha  
 Fez tudo se trapaia;  
 Não nasceu campim no campo  
 Para o gado sustentá,  
 O sertão esturricou,  
 Fez os açude secá,  
 Morreu minha Vaca Estrela,  
 Se acabou meu Boi Fubá,  
 Perdi tudo quanto tinha  
 Nunca mais pude aboiá.  
 É é é Vaca Estrela,  
 Ô ô ô Boi Fubá.



E hoje, nas terra do Su,  
 Longe do torrão natá,  
 Quando vejo em minha frente  
 Uma boiada passá,  
 As água corre dos oio,  
 Começo logo a chorá,  
 Me lembro da Vaca Estrela,  
 Me lembro do Boi Fubá;  
 Com sodade do Nordeste  
 Dá vontade de aboiá.  
 É é é Vaca Estrela,  
 Ô ô ô Boi Fubá.



José Luis Juhas. Ilustração digital

Antologia poética: Patativa do Assaré. Gilmar de Carvalho (Org.).  
 Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 183-4.



O cordel chegou ao  
 Brasil pelo estado da Bahia e  
 depois alcançou, principalmente,  
 os demais estados do Nordeste.  
 Os temas dos cordéis vão desde  
 as aventuras de cavalaria,  
 narrativas de amor e sofrimento  
 até acontecimentos políticos,  
 catástrofes, milagres.



## ESTUDO DO TEXTO

**1.** O cordel é um texto escrito em versos.

Os poemas de cordel costumam ser recitados pelos cordelistas. Às vezes também são acompanhados pelo som de uma viola.

- Recite as estrofes em voz alta, conforme a legenda.



meninos



meninas



meninos e meninas

**2.** Responda.

Nesse poema de cordel, quantos versos há em cada estrofe?

**3.** Marque a resposta adequada.

Nesse poema, Patativa do Assaré relata o sofrimento do nordestino:

que vê seu gado morrer devido à seca e é forçado a migrar do Nordeste para o Sul.

em ter de deixar sua terra natal e a alegria dele ao chegar ao Sul do país.

**4.** Responda.

- a.** Quem é o narrador dessa história? Sublinhe na segunda estrofe o verso que comprova a sua resposta.

- b.** Uma das características do poema de cordel é ter seus versos marcados pela linguagem oral. Releia os versos de Patativa e escreva três exemplos dessa marca.

---



---



---



5. Responda.

Aque "terra estranha" o poeta se refere?

6. Circule as palavras que expressam o sentimento do narrador nesse poema.

saúde

medo

esperança

insegurança

raiva

alegria

tristeza

pena

Os cordéis são ilustrados com uma técnica chamada **xilogravura**. Você sabe como se faz uma xilogravura? Leia abaixo um texto que explica como se faz essa arte!



[...] Para fazer uma xilogravura é preciso uma tábua ou compensado e uma ou mais ferramentas de corte (pequenos cinzéis), com as quais se cava a madeira de acordo com o desenho planejado. [...] Depois de gravada, a matriz recebe uma fina camada de tinta espalhada com a ajuda de um rolinho de borracha. Para fazer a impressão, basta posicionar uma folha de papel sobre a prancha entintada [com tinta] e fazer pressão manualmente, esfregando com uma colher ou mecanicamente, com a ajuda de uma prensa.

[...]

A magia da xilogravura. *Correio Braziliense*, Brasília, 28 fev. 2010.  
Extraído do site: <[www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2010/02/28/interna\\_diversao\\_arte,176385/index.shtml](http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2010/02/28/interna_diversao_arte,176385/index.shtml)>  
Acesso em: 6 mar. 2012.



**Cinzel:** instrumento de aço cortante que serve para desgastar madeira ou pedra.