

# LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Tatiana dos Santos da Silva**

### INTRODUÇÃO

Muitas vezes, temos a impressão que as crianças têm lido pouco nos dias de hoje. Mas, não é verdade. Se olharmos pela perspectiva da leitura de livros impressos, principalmente, livros de literatura voltados à infância, essa imagem nos parece ser uma realidade. Mas, precisamos olhar por outros ângulos e observar que as crianças estão imersas em outros tipos de leitura, também. Principalmente, no que se relacionam as imagens e aos textos audiovisuais, ou seja, textos de publicidade, rótulos de alimentos, desenhos animados e várias imagens que exigem da criança certo tipo de “leitura”, certo tipo de interpretação.

Quando o tema é “leitura e literatura na Educação Infantil” precisamos estar atentos ao fato de que precisamos olhar para os espaços de aprendizagem das crianças pequenas que são ricos em

imagens.

Não podemos esquecer que a criança na Educação Infantil tem a necessidade de explorar os sentidos (visão, audição, tato) e as suas primeiras “leituras de mundo” que se dão pela observação dos objetos, som, textura, entre outras formas de percepção. Também, nesse período, a criança começa a entrar no domínio da linguagem verbal sendo uma etapa de seu desenvolvimento onde a representação das imagens na forma de desenhos, imitação entre outras formas simbólicas passam a expressar suas “leituras de mundo”.

Minha experiência como leitora e estudante de Pedagogia me mostram o quanto às experiências das crianças com a leitura dos adultos precisa ser prazerosa, quero dizer, lúdica, de uma forma que possa brincar com as palavras proporcionando uma rica fonte de imaginação, que transporte a criança para mundos diferentes.

O pouco acesso à maioria das crianças as literaturas impressas, da contação de histórias, as afasta de um

cotidiano rico de experiências com a leitura. Acredita-se, inclusive, que o que chamamos de uma falta de interesse pela leitura depois que a criança começa a se alfabetizar, possa estar associado a essa ausência de experiências com livros literários e contação de histórias em suas casas.

Percebe-se que estão muito interessadas em novas tecnologias, computadores e *smartphones* que se transformam em brinquedo do que propriamente em livros. Os livros passam a se tornar objetos de enfeite nas prateleiras como uma experiência menos importante. Partimos da hipótese de que essa falta de interesse pelos livros pode ser uma das causas de grandes problemas futuros, entre eles dificuldades na produção e interpretação de textos no período de escolarização, e ainda, de não exercer uma prática cidadã, ou seja, se tornar um sujeito com grandes dificuldades em entender criticamente a sociedade.

Essas inquietações e observações sobre a relação dos livros e das histórias com as crianças da Educação Infantil me fez refletir sobre a seguinte questão:

De que forma as escolas de educação infantil podem permitir o despertar na criança do gosto pelos livros e pela contação de histórias?

Será que parte dessa relação das crianças com os livros não passa pela mediação dos professores?

Em relação aos objetivos desta pesquisa, busco:

- Destacar a importância da leitura na Educação Infantil;
- Desenvolver uma análise sobre o que a leitura significa na vida das crianças no contexto da Educação Infantil;
- Analisar a importância da prática literária na Educação Infantil;
- Mostrar a importância de práticas leitoras como “a hora do conto” e vivência com diferentes gêneros textuais.

Para o desenvolvimento deste trabalho a metodologia utilizada se baseia em uma pesquisa bibliográfica com leitura de autores que abordam a temática investigada. Complementando o levantamento bibliográfico para essa pesquisa busco um diálogo das temáticas com aspectos marcantes de minha formação leitora e meu papel de educadora-mediadora nesse importante processo.

## **LEITURA E LITERATURA INFANTIL: QUANDO ELA COMEÇA NA VIDA DA CRIANÇA?**

### **Leituras e Literaturas em diálogos com a criança: os significados da “palavramundo”**

O texto “A importância do ato de ler” (1989), de Paulo Freire, data de 12 de novembro 1981, porém, segue atual e ainda servindo de guia para compreensão acerca das leituras

de mundo que fazemos desde muito pequeninos. Freire reflete sobre as leituras que se encontram disponíveis no mundo, sejam visuais, sonoras ou gráficas. Ou seja, um mundo repleto de leituras possíveis. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (p. 09).

Para uma leitura crítica, pontua Freire (1989), é preciso poder compreender as relações entre texto e contexto. O autor explica que ao meditar sobre a importância do ato de ler, acessou memórias de outros tempos diversos, memórias da infância, adolescência, juventude. Segundo o mesmo, são memórias de agenciamentos que ocorreram para que fosse se constituindo e fortalecendo seu entendimento próprio sobre *a importância do ato de ler*.

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (Idem).

Freire (1989) expõe que todas essas memórias são extremamente significativas para ele. Através dessa busca por memórias antigas, destaca o autor, é possível recriar e reviver experiências de leitura de mundo antes da alfabetização formal. O mesmo se lembra da casa em que vivia quando criança, das árvores e bichos seus amigos, da terra. Tal qual o “Marcelo, Marmelo, Martelo” (1986), de Ruth Rocha, podemos observar como uma criança pode ser criativa e ao mesmo tempo desafiar as normas linguísticas através de sua tendência questionadora. Marcelo, o protagonista, brinca com as palavras como brinca com os brinquedos, com as árvores e bichos, com o mundo ao seu redor.

Paulo Freire (1989), ao narrar suas memórias de formação, nos convida a conhecer suas “primeiras leituras de mundo”.

... a velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, 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 de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo

das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.(p.09).

Freire (1989) explica que desse mundo e dessa leitura de mundo fazem parte as plantas, os animais, a relação entre humanos e animais não humanos, o cultivo da terra. Ou seja, o ambiente que nos cerca influi diretamente em nossas leituras de mundo. Assim, o ambiente em torno de uma criança faz parte de suas leituras de mundo.

O autormostra que, também, estão nessa leitura primeira do mundo as relações familiares, os valores e tradições sustentadas pelo núcleo familiar. Todas essas leituras estão interligadas a contextos mais amplos.

Sobre isso, podemos lembrar que nem sempre as leituras às que as crianças têm acesso se adequam a sua faixa etária, seja por não alcançarem as suas referências culturais ou por conta de um vocabulário rebuscado e extremamente formal distante da sua realidade cotidiana. Mas, nem por isso, elas não são capazes de “ler”. Na Educação Infantil, as práticas de leitura precisam articular imagens, gestos e palavras de forma que as crianças sintam-se à vontade e íntimas do processo de leitura.

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciativa ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução como discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (BRITTO, 2005, p. 18 *apud* SILVA e MARTINS, 2010, p. 36).

Freire (1989) pontua que, ao escrever o texto “A importância do ato de ler”, foi possível não apenas lembrar momentos importantes, como também, recriar e reviver estes momentos que ainda se fazem presente mesmo depois de tanto tempo. E, inclusive, estão também vivos no texto que se escreve. O autor, ao meditar durante a criação do texto, reflete sobre seus medos de infância. Medo de alma penada, da escuridão da noite. No entanto, elucida o mesmo, “Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (p. 11).

Freire (1989) continua

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus

país. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (Ibidem).

Freire (1989) relembra de sua primeira escola e de sua primeira professora. Afirma que esta não interrompeu a leitura que ele já fazia do mundo, porém, inseriu em sua leitura de mundo a “palavra-mundo”. Aqui, não posso deixar de mencionar o livro “Menino que aprendeu a Ver” (1998), também de Ruth Rocha. No livro em questão acompanhamos a história de João, um menino que está prestes a entrar para a Turma de Alfabetização.

Antes de aprender a reconhecer as letras, João ficava intrigado com os desenhos das placas e letreiros. Quando começa a aprender o alfabeto, logo vê as letras em todos os lugares. Ou seja, João estava aprendendo a “palavra mundo”, mas já fazia reflexões sobre o mundo antes disto.

O autor relata ter revisitado a casa onde cresceu e ter saído satisfeito, como se tivesse visitado velhos amigos. Freire (1989) também se recorda de que sua criticidade foi sendo construída de acordo com o que ia vivenciando. Lembra-se com carinho de um professor de Língua Portuguesa e dos textos que debatidos em sala de aula colaboravam para fomentar o seu próprio senso crítico.

Freire (1989) se lembra de sua experiência inicial com turmas do antigo ginásio, hoje Ensino Médio. O autor afirma que nunca se limitou a transmissão de regras e conceitos, e que se propunha a despertar a curiosidade nos alunos. Da mesma maneira que considerava que os alunos eram e são de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. “Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda” (p. 12). O autor assinala que a ideia que algumas professoras e professores têm sobre o ato de ler é errônea e se baseia em quantidade e não em qualidade.

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andariagem pelo mundo, não foram poucas, às vezes, em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. [...] A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. (FREIRE, 1989, p. 12).

Freire (1989) pontua que não é contra leituras, estudos e pesquisas intelectuais, já que estas necessitam de fato muita dedicação e leituras de diversos textos. Como acontece na formação e no trabalho cotidiano de professores e professoras. O autor relembra também a maneira como trabalhava livros brasileiros clássicos com seus alunos de português chamando atenção para a escrita artística e estilos dos autores. Enfatiza que a meditação necessária para criação do texto “A importância do ato de ler” proporcionou-lhe reviver experiências que foram responsáveis pela criação de sua própria noção da importância do ato de ler.

Freire (1989) assinala que entende quão importante é a Alfabetização para adultos “como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (p. 13). O autor afirma não acreditar no método do b-a-ba. Pois, não é possível reduzir o processo de alfabetização a simples ação de saber reconhecer códigos gráficos, palavras e frases. “Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (Ibidem). Não é porque o aluno precisa de ajuda da professora que sua criatividade e autonomia deva ser esquecida, destaca Paulo Freire.

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (1989, p. 13).

Freire (1989) enfatiza que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra. “Reforo-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Ibidem). No processo de alfabetização freiriano, explica o autor, o movimento até a palavra e desta para o mundo é constante. Ou seja, o diálogo entre o que se aprende na escola e o que se vive fora da escola.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares codificavam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra

oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” anterior do mundo, antes da leitura palavra. (FREIRE, 1989, p. 13).

Ou seja, tal metodologia é capaz de possibilitar maior facilidade para a alfabetização, assinala Freire (1989). A partir da compreensão de que as leituras que os alunos fazem desde cedo sobre o mundo, o ambiente em que vivem e o modo de vida que levam devem ser levados em consideração quando se planeja uma aula de alfabetização para a turma. A partir da possibilidade de uma leitura crítica exercida pelos grupos minoritários e oprimidos, estes poderão ser capazes de mudar suas realidades. Paulo Freire (1989) afirma que a educação é uma prática política. Sendo assim, é dever de professoras e professores lutar e contribuir para um mundo mais igualitário e democrático.

## **Concepções de Infância e Literatura Infantil**

De acordo com Gregorin Filho (2009), apesar da linguagem simples dos textos infantis, estes trazem concepções e ideias de mundo presentes há tempos em nossa sociedade. Através de temas “apropriados” ao mundo da criança se transmite valores e conceitos herdados por nossa sociedade.

Por outro lado, as cobranças em relação às professoras quanto à atualização em temas referentes à literatura infantil são muitas, e a produção de livros dedicados a esta área também é grande. Contudo, “é muito importante que se perceba essa modalidade de literatura como fruto de um universo maior que a sociedade construiu paralelamente ao aprimoramento da concepção de criança” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 107).

Gregorin Filho (2009) explica que a origem da literatura infantil remonta ao século XVIII, neste período já havia adaptações de Contos de Fadas direcionados para a Educação Infantil. Tais adaptações tinham como objetivo transmitir valores morais da época para as crianças. Por outro lado:

A segunda metade do século XIX é importante e decisiva para os estudos da literatura para crianças e jovens, pois houve um crescente desenvolvimento dos estudos sobre pedagogia e psicologia voltada para a educação. Antes do século XVIII, via-se uma separação bastante nítida do público infantil. Os indivíduos pertencentes às altas classes sociais liam os grandes clássicos da literatura, orientados que eram por seus pais e preceptores; já a criança das classes mais populares não tinha acesso à escrita e à leitura, portanto, tomava contato com uma literatura oral e mantida pela tradição de seu povo e também veiculada entre os adultos. Não se via a infância como um período de formação do indivíduo, a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente na e para a comunidade. Vários

exemplos há na literatura e no teatro em que se pode observar o tratamento às vezes áspero direcionado à criança. (p. 107-108).

Gregorin Filho (2009) elucida que, a partir do trecho acima citado, podemos observar a inexistência de uma literatura voltada para crianças, já que, não se faziam distinções entre adultos e crianças quanto ao amadurecimento psicológico, mas sim, em função da classe social. No entanto, o autor demonstra que já havia alguma preocupação com apresentação de textos para educação que transmitissem certos princípios. Como, por exemplo, “podemos citar Perrault e a Condessa de Ségur, ambos com a nítida preocupação de transmitir valores morais” (p.108). Com a Revolução Industrial, no século XVIII, novas configurações surgem e novas classes se formam como a burguesia, pontua o autor.

Com a transformação social resultante das mudanças econômicas surge também uma avalanche de reedições de Contos de Fadas e Fábulas. E também uma sucessão de narrativas, narrações e lendas “intelectualizadas ou populares, essas últimas mantenedoras das novelas de cavalaria e de uma infinidade de contos ainda reeditados para as crianças deste final de século XX” (Ibidem).

Gregorin Filho (2009) assinala que ao nos atentarmos a todas essas histórias podemos perceber que estão carregadas de valores e concepções que não são infantis ou adultas, e sim, “humanas e atemporais”.

Através da análise de recursos utilizados na manifestação textual, observam-se vários elementos escolhidos pelos sujeitos da enunciação a fim de serem estipulados contratos entre enunciador/enunciário com a finalidade de fazer-parecer infantil e verdadeiro.[...], a maior parte dos textos produzidos para crianças são, na atualidade, o resultado da junção do conteúdo de dois textos: o visual e o verbal. [...] o enunciário virtual do texto é uma criança e a manifestação textual integral é o resultado de duas semióticas (verbal e visual), sendo que, por vezes, sonora ou até tátil. Portanto, o texto que se nomeia como infantil pressupõe um leitor intersemioticamente competente. Os recursos verbais e visuais contidos no plano de expressão têm o propósito de fazer o leitor crer estar em contato com discursos que circulam no universo infantil e, portanto, tratam de temas infantis. Além disso, a sociedade produziu esses textos como verdadeiramente infantis de acordo com as concepções de criança que foram construídas através dos diferentes momentos históricos. O estudo dos procedimentos de discursivização é de fundamental importância quando se propõe a estudar a literatura infantil, pois a actorização, a temporalização e a espacialização são as responsáveis pela criação de uma sintaxe específica em função do enunciário para quem o texto é produzido. (p. 108-109).

Gregorin Filho (2009) explica que as sociedades são possuidoras de um “repertório cultural” que serve de auxílio aos locutores no momento da enunciação. Estas entidades e personagens vêm sendo utilizados desde que a Pedagogia sugeriu que fossem produzidos textos apropriados para crianças. Ou seja, são produções culturais e sociais revistas e revisitadas a fim de que se possa atualizar de acordo com as mudanças inerentes à sociedade. Podemos perceber, enfatiza o autor, quando se inicia o processo de enunciação,

onde o locutor escolhe sua forma de expressão e, também, determina e expõe sua expressão textual - de acordo com o que é julgado como sendo propício ao universo infantil - pensando em o que e como o receptor, no caso as crianças, podem receber e recepcionar seu texto a fim de que sua obra seja aceita e de que os valores e ideias que pretende transmitir sejam bem aceitos e assimilados pelo público alvo.

Assim, explica o autor, pode se observar que a sociedade mantém as concepções pedagógicas que dão base para a produção de personagens e entidades utilizadas na criação da literatura infantil. Contudo, figuras e personagens direcionadas para o mundo adulto fazem surgir outras literaturas produzidas para serem consumidas por “sujeitos enunciatários adultos, fazendo vir à tona valores também humanos e históricos, mas por intermédio de outras manifestações textuais e com outra intencionalidade” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 109). O autor assinala que apenas existe a interconexão entre os dois universos quando há “transferência de temas (abstração) para as figuras (concretização), [...] ponto em que o enunciador escolhe para que seja formado um texto portador de figuras ‘convenientes’ ao que se concebe como criança” (Ibidem).

Atualmente, explica Gregorin Filho (2009), entendemos que a ideia de criança e universo infantil é uma criação cultural e social. Desta maneira, “criança para a nossa sociedade é um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano” (p. 110). Citando Coelho<sup>1</sup> (2000), o autor demonstra que hoje em dia o público alvo é variado, inclusive quanto à noção de maior ou menor habilidade com a leitura. O mesmo afirma que podemos encontrar diferentes leitores no que consideramos Literatura Infantil. Estes são:

- a) pré-leitor: aquele indivíduo que ainda não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita, ele inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato, a imagem tendo predomínio absoluto; nesta primeira fase de construção do leitor, são indicados os livros de imagem, sem texto verbal, para que o indivíduo possa, por meio do reconhecimento de seqüências de cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como o espaço, as personagens e o tempo; b) leitor iniciante: o indivíduo começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal; a curiosidade sobre esse universo cultural e o mundo que se descortina por meio do reconhecimento da palavra escrita ganha algum espaço sobre a imagem, sendo que a última ainda deve predominar; é a fase de socialização e de racionalização da realidade; c) leitor em processo: fase em que a criança já domina o mecanismo da leitura; o conhecimento do mundo é aguçado pela organização do pensamento lógico e a motivação do adulto ainda é bastante importante; d) leitor fluente: é a fase em que se consolida o domínio dos mecanismos do ato da leitura, além de haver mais capacidade de compreensão do universo contido no livro; neste momento, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e atividades de reflexão são importantes para o amadurecimento do leitor; e) leitor crítico: fase de total domínio do processo de leitura, pois o indivíduo já estabelece relações entre micro e macro-universos textuais, além de entender os processos

---

1 COELHO, N. N.. *A literatura infantil: história, teoria e análise*. S.P.: Moderna, 2000.

de semioses especiais presentes no texto; fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 110).

Gregorin Filho (2009) assinala que podemos notar que, de acordo com o amadurecimento da criança juntamente com o ingresso escolar e nível de habilidade com a escrita textual, existe uma espécie de entendimento sobre o texto. Assim, é preciso que ao propor uma leitura para a criança o adulto tenha em mente tais observações, “pois disso depende menor ou maior imersão no universo literário-artístico” (p.110). O autor explica que a produção de literaturainfanto-juvenil está alicerçada nos valores de sociedade na qual se encontra inserida.

Gregorin Filho (2009) destaca que podemos perceber algumas alterações a partir da implementação da Lei No. 9.394 em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) houve a introdução dos Temas Transversais, “temas esses a serem inseridos nas discussões em sala de aula e importantes para a discussão de questões que fazem parte da formaçãoétnica e social do povo brasileiro” (p. 111). Após a inclusão dos Temas Transversais, constata o autor, surgem mais produções com conteúdos voltados a inclusão, diversidade, ética, etnicidade, dentre outros. Ou seja, “maneira a trazer para a criança e os jovens a discussão de assuntos pertinentes ao momento social-político e cultural nos nossos dias” (Ibidem).

O autor elucida que:

Esses temas não necessariamente precisam vir explicitamente colocados nas obras, mas determinadas ações ou cenas contidas na efabulação podem trazer à tona tais discussões. Observa-se que essas discussões não estão presentes apenas nesse tipo de texto, mas permeiam a sociedade de maneira global, pois são temas que dizem respeito à nossa sociedade e ao nosso tempo, isto é, a literatura para crianças, hoje, guarda características primordiais da arte, ou seja, olhar a sociedade e devolver a essa sociedade uma matéria passível de discussão e mudança. [...] Assim, a sociedade vai estruturando e discutindo quais são os “fazereres” adequados às crianças, quais são os textos devem ser lidos por ela, em última análise, a sociedade vai moldando o universo infantil, território esse que se constrói através do tempo por textos num fazer histórico e dialógico. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 111).

## **Concepções de Educação infantil no Brasil**

As análises realizadas por Gregorin Filho (2009) nos ajudam a compreender como as literaturas voltadas para a infância, produzidas e reproduzidas no contexto dos “manuais escolares”, foram sendo apropriadas pela Psicologia e Pedagogia.

Há um longo trajeto desde a chegada das primeiras literaturas para as crianças no Brasil àquelas a que se tem acesso atualmente. No entanto, percebemos que guardam em comum a polêmica questão do que seria uma “literatura para as crianças” e uma “literatura das crianças”. Com isso, é possível perceber como as mesmas foram se entrelaçando a

própria história da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas.

O artigo “‘O rei está nu’ – um debate sobre as funções da pré-escola” escrito por Abramovay e Kramer (1984) nos ajuda a perceber essas perspectivas educacionais. Quase quarenta anos após ser escrito, nos atenta para uma história recente que carrega na atualidade resquícios sobre diferentes visões sobre a infância.

A importância de trazermos esse capítulo da história recente da Educação Infantil e seus avanços nos auxilia a compreender, posteriormente, a função que a literatura ocupa nos currículos da Educação Infantil e como as práticas pedagógicas sofreram diferentes atravessamentos.

As autoras mencionam, por exemplo, a importância de que ao se expandir o acesso à pré-escola não caiamos no “risco de programas de massa, de cunho compensatório, que tão-somente aumentam os números e abdicam de oferecer uma pré-escola de qualidade que venha efetivamente beneficiar as crianças” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984, p.27). As autoras também criticam a visão de que a pré-escola seria a solução para evasão e repetência escolar.

A retórica da “importância do pré” escamoteia e a profunda e necessária revisão que o ensino de 1º grau precisa sofrer a fim de resolver esses problemas que a nível de sua estrutura e funcionamento, quer a nível de sua prática pedagógica, quer, ainda, a nível das teorias que a embasam. (Ibidem).

## CONCLUSÃO

Ao finalizar este artigo, novamente me deparo com minhas inquietações iniciais:

De que forma as escolas de educação infantil podem permitir o despertar na criança o gosto pelos livros e pela contação de histórias?

Será que parte dessa relação das crianças com os livros não passa pela mediação dos professores?

Ao longo deste trabalho busquei alcançar alguns dos objetivos propostos no início como:

- Destacar a importância da leitura na Educação Infantil;
- Desenvolver uma análise sobre o que a leitura significa na vida das crianças no contexto da Educação Infantil;
- Analisar a importância da prática literária na Educação Infantil;
- Mostrar a importância de práticas leitoras como “a hora do conto” e vivência com diferentes gêneros textuais.

Em relação aos objetivos citados, acredito que foram alcançados na medida em que me propus realizar uma revisão bibliográfica cuidadosa que buscasse articular as questões com os temas propostos.

O ato de ler, o encontro com a literatura, deveria ser um direito garantido para todas as idades e períodos da vida humana.

Digo isso, porque a alfabetização, seja de crianças ou adultos, é muito importante na vida de uma pessoa, através da compreensão dos códigos gráficos que compõem um texto esta começa a descobrir um mundo novo.

Pude observar a partir da leitura do texto “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire (1989), que mesmo antes de aprenderem a ler a “palavra-mundo” as crianças já fazem suas próprias leituras do mundo ao redor delas, plantas, animais, pessoas, relevos, tudo se lê. Tal qual “Marcelo, Marmelo, Martelo” de Ruth Rocha (1986), as crianças brincam com as palavras, pois é comum na infância as crianças utilizarem da fantasia para compreender o mundo.

Retornando ao *Ato de Ler*, o processo de alfabetização insere a criança no mundo da leitura das letras e palavras, como no livro “Menino que aprendeu a Ver”, Ruth Rocha (1998), em que ao ser apresentado às letras, o menino João começa a vê-las por toda parte. Assim, as leituras que uma criança faz do mundo, o ambiente e as pessoas e animais com quem ela convive devem ser levados em consideração no processo de alfabetização das letras, das palavras, dos textos.

Todos esses aspectos acima mencionados orientaram meu olhar para o fato de que o ato de ler não é neutro, como afirmava Paulo Freire (1989) assim como não o é a escrita da literatura para crianças.

Através da análise do texto de Gregorin Filho (2009) observamos que as concepções sobre a infância influem diretamente na maneira como vemos as crianças e, conseqüentemente, a literatura infantil. A infância como conhecemos hoje é uma concepção relativamente recente, pois, até o século XVII a criança era vista como um adulto em miniatura e, logo, deveria desempenhar as funções que um adulto desempenhava. Concepção que apenas começa a se alterar no século seguinte com a reconfiguração da família burguesa e da escola.

Desta maneira, não havia literatura infantil até o século XVIII, antes disto as histórias eram tanto para adultos quanto para crianças. Contudo, a literatura infantil surge atrelada ao seu caráter pedagógico, sendo uma produção de adultos para crianças. Atualmente há uma grande produção de livros infantis, porém, voltada principalmente para o consumo de massas.

No Brasil a infância sempre foi marcada pela desigualdade. As políticas públicas para a educação já passaram por grandes transformações, porém, na década de 1980, com a abertura democrática e o surgimento de novas concepções científicas, a Educação Infantil começou a ser compreendida por outro ângulo, o ângulo da criança. Através da leitura do texto de Abramovay e Kramer (1984), pôde se observar que as questões em relação à função da pré-escola estavam principalmente voltadas ao assistencialismo de creches e pré-escolas versus uma Educação Infantil efetiva e emancipatória.

As creches e pré-escolas surgem após a revolução industrial como um espaço que “guardará” as crianças das mães proletárias enquanto estas trabalham nas fábricas. Contudo, no século XIX uma nova função é dada para estes espaços. Educadores de várias partes da Europa propõem uma educação compensatória para a classe popular, ou seja, voltada para o preenchimento de carências. Esta foi a que chegou ao Brasil nos anos de 1970, junto à concepção de Educação “salvadora”. Porém, após os anos de 1980, a Educação Pública no Brasil passa por transformações que levam a concepção de Educação Infantil enquanto espaço que possa possibilitar que a criança tenha ferramentas para compreender e apreender o mundo que está ao seu redor e o mundo macro em que ela vive, assim como ela mesma.

Através do texto de Zilberman (2019) pudemos observar que até o século XIX a literatura infantil no Brasil era principalmente importada de Portugal. No entanto, em 1921, Monteiro Lobato inaugura uma literatura infantil brasileira, dominando o imaginário de várias gerações de leitores e autores. Todavia, a literatura infantil brasileira enquanto poesia não era tão explorada, tendo como um de seus expoentes Cecília Meirelles, que foi seguida por Vinícius de Moraes, Sergio Caparelli, José Paulo Paes e Roseane Murray, dentre outros. Neste mesmo período a literatura infantil brasileira começa a se dividir entre as fábulas e o realismo. A partir de então uma série de explorações e experimentações têm sido feitas na literatura infantil de nosso país. Ao mesmo tempo fábula e realismo se misturam nos livros infantis brasileiros e passam a tratar de temas sociais e políticos relevantes. A literatura infantil no Brasil atualmente é um segmento literário muito profícuo e aberto à criatividade.

Através do texto de Santos e Molina (2016), pôde se notar que a importância do ato de ler para uma criança está ligada ao fato de que é através da oralidade que estas apreendem e aprendem valores e conceitos mais facilmente. Desde o tempo das cavernas as pessoas têm se juntado ao redor de fogueiras para espantar e enfrentar seus medos e dividir sonhos e fantasias. A contação de histórias se mostra como formas de confortar, ensinar e emocionar, também são maneiras de se criar mitos e lendas. Na Antiguidade, os gregos passam a utilizar os contos, os mitos como estratégia pedagógica para formação de seus cidadãos, momento de transição entre o mito e a filosofia. As Fábulas aparecem com Esopo(620 a.C.), e como escrita no século III d.C, e se dão através do antropomorfismo, transmitindo valores e ideias de gerações em gerações. Entre os séculos XIII e XVI são agrupadas algumas Fábulas, no século XVII La Fontaine (1621-1695) realiza algumas alterações, no século seguinte começam as produções em massa.

As Fábulas e os Contos de Fadas auxiliam as crianças a se conhecerem e compreender o mundo ao seu redor. Apesar de a leitura ter sido inserida na vida da criança como um hábito de pertencimento a burguesia, as mudanças econômicas e sociais durante o século XIX possibilitaram o encontro entre a literatura dita infantil e as classes mais populares. Por sua vez, a escola utilizava dos contos e histórias infantis puramente a partir de sua função pedagógica. Atualmente esta concepção vem se alterando. Para escolher um

título para trabalhar com a turma a professora precisa levar em consideração a realidade dos alunos, a concepção de infância e a proposta do livro como um todo. O objetivo é estimular o prazer pela leitura, pela aquisição de conhecimentos através da ludicidade, da fantasia e do sonho. Assim, a contação de histórias no Ensino Infantil é imprescindível.

A literatura infantil é atravessada pela infância, contudo, a infância retratada nos livros infantis parte da concepção de infância dos adultos. Neste aspecto, os autores de obras infantis elaboram suas criações a fim de que possam interessar ao público alvo e, também, pensando no impacto da obra sobre o mesmo. Ou seja, a literatura infantil é “adultocêntrica”. Por meio da análise de uma obra infantil é possível perceber a visão de infância do autor-adulto e como este deseja que seu leitor-criança veja o mundo. Por esta via, a criança nada mais é que um receptor. Grande parte das “histórias para crianças” são na verdade histórias de adultos adaptadas. Assim, a literatura infantil também serve como produção ideológica da infância. A maneira como percebemos a infância se modifica de acordo com o tempo e a época na qual o indivíduo se encontra, assim, também é a literatura infantil.

A escola que conhecemos hoje não é muito diferente de sua concepção moderna surgida no século XIX. Assim como a escola, a infância como conhecemos hoje foi inventada. Desta maneira, para pensarmos em infância temos que entender que há concepções e percepções variadas sobre esta. Na literatura infantil pode se observar duas tendências dominantes, a conservadora e a emancipatória. A primeira vê nos contos infantis apenas seu caráter pedagógico, enquanto a segunda os vê como fonte de mudanças concretas através da inclusão da criança na discussão de temas pertinentes a toda a sociedade.

Por fim, através da análise do texto de Santos e Molina (2016), pôde se observar também que é importante para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança que a escola ofereça projetos com a leitura desde a Educação Infantil podendo ser continuada em outras fases da educação. Os Contos de Fadas são uma herança da humanidade que carrega consigo muito do que nos faz humanos. Há séculos os contos vêm sendo narrados e repetidos de gerações em gerações. Por meio do lúdico, da fantasia, do sonhar, é possível auxiliar a criança a compreender o mundo ao redor e a si mesmo, servindo como instrumento de solução de problemas internos. Ao ouvir o conto a criança pode criar uma identificação entre si e os personagens, as histórias, fazendo com que esta consiga refletir sobre seus próprios sentimentos e emoções. Quanto maior a variedade de histórias apresentadas para as crianças maiores serão as chances de realização de identificações e reflexões.

Pais, professoras e professores são os mediadores responsáveis pela relação inicial entre as histórias e a criança, assim, é dever destes atentar-se para o tipo de texto, a percepção de infância do autor-adulto e o que este espera da criança-leitora com sua obra. A contação de histórias é algo inerente ao ser humano, mas que está se perdendo, portanto, é necessário que principalmente a escola resgate esta necessidade que ainda se

faz presente em nossas crianças. Para a contação de histórias é preciso muito mais que um livro, é preciso empenho, dramatização, modulações de voz, interpretação de personagens e estar aberto à interação com a criança, dentre outros artifícios. É na contação de histórias que se inicia o prazer pela leitura, pelo hábito de se relacionar com os conhecimentos, com os saberes.

A fantasia é necessária para o desenvolvimento emocional e intelectual saudável da criança, desta maneira, a escola deve auxiliar pais e professoras, além de fornecer material e formação continuada, na tarefa de permitir que as crianças exerçam seu direito de serem crianças. E, este direito, inclui que ela possa brincar e aprender de forma lúdica e prazerosa, principalmente nas creches e pré-escolas. Com isso, afirmamos a importância das Fábulas e dos Contos de Fadas não apenas para a educação, como também, para a formação humana e cidadã.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S.. “O rei está nú”: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos Cedes, v. 1, n.9, p. 27-38, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Concepção de infância e literatura infantil**. Linha d’Água , v. único, p. 107-113, 2009.

SANTOS, J. D.; MOLINA, A. A.. **Literatura infantil e educação: contar histórias e formar leitores**. TRAVESSIAS, v. 10, 28ª ed., Paraná, p. 126-140, 2016.

SILVA, M. C. da; MARTINS, M. R..**Experiências de leitura no contexto escolar**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. **LITERATURA INFANTIL: ENTRE A INFÂNCIA, A PEDAGOGIA E A ARTE**. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários n.º 46, p. 219-242, 2013.

ZILBERMAN, R.. **Dois décadas de amadurecimento: marcos da literatura infantil brasileira entre 1960 e 1980**. Revista ENTRELETRAS (Araguaína - TO), v. 10, n. 2, p. 06-16, julho/dezembro, 2019.