ISSN: 2358-8829

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dércio Fernando Moraes Ferrari[1]
Laís Bueno Tonin[2]
Mariana Emília Salesse Salgado[3]

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar singular na escola: é, ao mesmo tempo, arte da palavra e recurso de que o professor se vale para introduzir a criança no mundo da escrita. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se consolidam as primeiras experiências sistemáticas de contato com a leitura, o modo como o texto literário chega ao leitor em formação – lido em voz alta, folheado, narrado, comentado – pesa tanto quanto o próprio texto. Daí a centralidade da mediação pedagógica: cabe ao professor selecionar as obras, organizar o espaço de leitura, propor a escuta e abrir a conversa, de modo que ler seja vivido como experiência, e não como tarefa.

Essa centralidade convive, no entanto, com uma tensão que acompanha a literatura infantil desde a origem. Surgida em estreita relação com a escola, a produção destinada à criança carregou cedo o propósito educativo, o que ora a reduziu a pretexto para ensinar conteúdos e comportamentos, ora a afirmou como arte capaz de ampliar a imaginação, a linguagem e a compreensão do mundo (Coelho, 2000; Lajolo; Zilberman, 1999). Compreender essa tensão ajuda a orientar práticas que conciliem o compromisso formativo da escola com a fruição do texto literário.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da formação de leitores críticos. De modo específico, busca: (a) retomar a origem e as principais concepções de literatura infantil; (b) discutir o papel do professor como mediador; e (c) examinar

[1] Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/FCLAr, professordercio@gmail.com.
[2] Doutora em Educação e Novas Tecnologias pela UNINTER, lais@alfaumuarama.edu.br.
[3] Mestranda em Educação pela UEM, salessemariana@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

experiências de leitura – a escuta e o reconto de histórias, a leitura de imagens e os contos de fadas – que a literatura da área aponta como favoráveis à formação de leitores. O estudo justifica-se pela necessidade de ancorar em fundamentos consistentes práticas de leitura literária que, na rotina escolar, podem se reduzir a atividades de decodificação ou de verificação de conteúdo.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica (Gil, 2002) acerca da literatura infantil, da formação de leitores e das práticas de mediação de leitura no contexto escolar. O corpus reuniu obras de referência da área (Abramovich, 1995; Coelho, 1986; Coelho, 2000; Góes, 1984; Lajolo; Zilberman, 1999; Zilberman, 1999), estudos sobre os contos de fadas (Gagliardi; Amaral, 2001; Mazzari, 2011; Tatar, 2004) e trabalhos voltados às práticas escolares de leitura (Mistrão; Nadaleto, 2011; Oliveira, 1988; Silva, 2012), além da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A análise foi temática. Após leitura exploratória e seletiva, as passagens relevantes foram fichadas e agrupadas em três eixos, que organizam o texto: origens e concepções da literatura infantil; mediação pedagógica e formação de leitores; e experiências de leitura no cotidiano escolar. As citações diretas foram preservadas quando a formulação do autor se mostrou indispensável ao argumento.

Por se apoiar exclusivamente em textos publicados e não envolver participantes humanos, dados pessoais nem o uso de imagens, a pesquisa se enquadra entre as que não são registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/Conep (Brasil, 2016, art. 1º, parágrafo único), dispensando a apreciação por comitê de ética em pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Origens e concepções da literatura infantil

A literatura destinada à criança é historicamente recente e indissociável de duas transformações: o reconhecimento da infância como fase distinta da vida adulta e a organização da escola burguesa. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), as primeiras obras pensadas para o público infantil se firmam no século XVIII, com antecedentes no final do século XVII, quando a família burguesa e o ensino escolar passam a exigir materiais adequados à nova faixa etária. Antes disso, a criança partilhava dos hábitos e das histórias dos

ISSN: 2358-8829

adultos – daí a imagem corrente de um adulto em miniatura –, e os relatos que a entretinham, transmitidos oralmente em reuniões e serões, não constituíam produção específica para ela.

Nesse movimento, a França de Luís XIV é um marco. Charles Perrault (1628-1703) reuniu e reelaborou, em 1697, narrativas da tradição oral para o gosto dos salões parisienses (Tatar, 2004). Mais de um século depois, os filólogos alemães Jacob e Wilhelm Grimm publicaram, em 1812, os *Kinder- und Hausmärchen* ("Contos para as crianças e para o lar"), coletânea que se difundiu pelo mundo e foi sendo adaptada ao público infantil em edições sucessivas (Tatar, 2004). Os irmãos eram, antes de tudo, filólogos, e a recolha dos contos fazia parte de um empenho mais amplo com a língua alemã, de que o dicionário é o maior exemplo. Mazzari (2011) descreve o início desse empreendimento:

> No ócio forçado a que os irmãos se veem repentinamente lançados, chega então a proposta da editora Hirzel, em Leipzig, para a elaboração de um dicionário. Tem início desse modo uma empresa filológica em cujo desenvolvimento se espelharão as vicissitudes da história alemã ao longo de 123 anos. Pois ao acreditar nos primeiros tempos do projeto que poderiam concluir a tarefa em cerca de dez anos e em sete volumes, os irmãos subestimaram fragorosamente o que tinham pela frente: ao falecer em 1859, Wilhelm dera conta apenas da letra D; Jacob, mais disciplinado e dotado de incomum capacidade de trabalho, conseguiu vencer o A, B, C, E, assim como avançar bastante no F, falecendo em setembro de 1863 – conforme narrado no capítulo "Até que o fruto caia", dedicado a essa letra – em meio à redação do verbete Frucht – "fruto" ou "fruta" – (Mazzari, 2011, p. 304-305).

No Brasil, a trajetória é semelhante, porém mais tardia: o gênero se consolida na virada do século XIX para o XX, com adaptações e traduções voltadas à escola, e ganha feição própria na obra de Monteiro Lobato, a partir da década de 1920 (Lajolo; Zilberman, 1999).

Esse percurso explica por que a própria noção de literatura infantil foi, e ainda é, objeto de controvérsia. Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, sustentava que "o gênero literatura infantil tem a meu ver existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito do adulto?" (Andrade apud Góes, 1984, p. 2). Coelho (2000) adota posição próxima ao tratá-la, antes de tudo, como literatura – isto é, como arte, criação que representa o mundo e a vida por meio da palavra. Lajolo e Zilberman (1999) chamam a atenção, porém, para o laço de origem que prende o gênero à escola:

ISSN: 2358-8829

> a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 89).

A observação delimita o problema pedagógico da área: se a escola foi o berço da literatura infantil, cabe ao professor evitar que a leitura literária seja engolida pela função didática. Isso não significa recusar o valor formativo dos livros, mas reconhecer que ele decorre da experiência estética, e não da obrigação de extrair lições.

Mediação pedagógica e formação de leitores

Formar leitores é um processo que antecede a alfabetização e a ultrapassa. Para Oliveira (1988, p. 9), "[...] o hábito de ler, como é comprovado, deve começar nos primeiros anos de vida e antes mesmo da entrada da criança na escola". Isso não esvazia o papel da escola; ao contrário, a coloca diante da responsabilidade de ampliar e democratizar esse contato, inclusive para as crianças para quem ela é o principal espaço de acesso aos livros. Nessa direção, Zilberman (1999, p. 14) afirma que "a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorado, muito menos desmentida a sua utilidade".

Privilégio, aqui, não é sinônimo de automatismo. O espaço só se torna favorável à leitura quando o professor atua como mediador: aquele que aproxima livro e leitor, escolhe com critério, lê com o grupo, escuta o que as crianças dizem e devolve perguntas que ampliam o sentido da obra. É a esse conjunto de ações, e não apenas à presença de livros na sala, que se refere a expressão mediação pedagógica neste trabalho. Os documentos curriculares reconhecem esse lugar: a Base Nacional Comum Curricular contempla, na área de Língua Portuguesa, o campo artístico-literário, voltado à participação em situações de leitura e à fruição de textos literários (Brasil, 2018). Mediar, nesse sentido, exige critérios: escolher obras de qualidade estética e de temas variados, ler com antecedência, combinar a leitura compartilhada com momentos de leitura livre e deixar que as crianças respondam ao texto à sua maneira antes de qualquer pergunta de verificação.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus permitiu organizar a discussão em quatro eixos, que traduzem em práticas de mediação o que a literatura da área indica: (a) ouvir e contar histórias; (b) ler imagens; (c) trabalhar com os contos de fadas; e (d) criar um ambiente leitor. Por tratar-se de revisão bibliográfica, não se apresentam dados empíricos: os eixos sintetizam, a partir dos autores, o que se espera de cada experiência de leitura e o que ela exige do professor, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Experiências de leitura e mediação pedagógica nos anos iniciais

Eixo	Contribuição para o leitor em formação	Ação do professor mediador
Ouvir e contar histórias	Desenvolve a escuta, a oralidade, a imaginação e o vínculo afetivo com o livro, antes e independentemente da alfabetização.	Ler em voz alta com regularidade, narrar e abrir espaço para que as crianças recontem e inventem histórias.
Ler imagens	Permite construir sentido e narrativa sem o domínio do código escrito.	Oferecer livros ilustrados e histórias em quadrinhos; pedir que as crianças contem o que veem.
Contos de fadas	Oferece estrutura narrativa conhecida e um espaço simbólico para elaborar medos e desejos.	Situar o conto como ficção e conversar sobre ele, evitando a moralização.
Ambiente leitor	Favorece o hábito e o prazer de ler pelo contato precoce e frequente com os livros.	Manter o acervo ao alcance, tornar a contação uma rotina e variar os espaços de leitura.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em Abramovich (1995), Mistrão e Nadaleto (2011), Oliveira (1988), Silva (2012) e Tatar (2004).

Ouvir e contar histórias

O primeiro eixo é o mais antigo e, talvez, o mais negligenciado. Para Abramovich (1995, p. 17), “contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo assentava ao redor do fogo para esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que vinham de

ISSN: 2358-8829

longe de suas Pátrias contavam histórias para guardar suas tradições e sua língua". Coelho (1986) fala em "uma arte sem idade" para designar esse gesto, que atravessa gerações. A escuta, portanto, não é etapa preparatória da leitura, mas experiência literária plena, que dispensa a alfabetização e a antecede: ao ler em voz alta, o professor empresta à criança a voz do leitor experiente e lhe mostra o que a leitura é.

Ouvir, contudo, é só uma face. O professor também precisa abrir espaço para que a criança narre, seja com histórias conhecidas, seja com as que ela mesma cria, pois, segundo Silva (2012, p. 8), "para a criança narradora de histórias são significativas as contribuições que lhe permitem o desenvolvimento de sua oralidade, especialmente, a possibilidade dela poder expressar-se oralmente, à sua maneira, respeitando e valorizando suas características sociais". A esse ganho de linguagem soma-se o envolvimento afetivo: quando a criança "se envolve, usa sua imaginação, lembra de fatos acontecidos com ela e desperta sua vontade de expressar-se oralmente, tornando-se também uma narradora" (Silva, 2012, p. 9). Ao conversar com a turma sobre o que foi ouvido, o professor transforma a escuta em exercício de interpretação e de posicionamento, base de uma leitura crítica.

Ler imagens

O segundo eixo responde a uma situação frequente nos primeiros anos: a criança ainda não domina o código escrito. Histórias em quadrinhos e livros com muitas ilustrações permitem que ela interprete a sequência das figuras e crie a própria história, exercitando a imaginação mesmo sem estar alfabetizada. Longe de ser um desvio do caminho da alfabetização, a leitura de imagens exercita o que é próprio de todo leitor: atribuir sentido, formular hipóteses, acompanhar uma sequência e reconhecer que um texto, verbal ou visual, diz algo. Esse contato antecipado com o livro está em consonância com a ideia de que o hábito de ler precisa ser iniciado antes da entrada na escola (Oliveira, 1988, p. 9).

Contos de fadas

O terceiro eixo diz respeito aos contos de fadas, de longa presença na tradição escolar. Têm estrutura simples e relativamente estável – abrem-se com a fórmula "era uma vez..." e se encerram com o "foram felizes para sempre" (Gagliardi; Amaral, 2001) –, o que facilita a compreensão e o reconto pelas crianças. Tatar (2004, p. 10) destaca ainda seu valor psicológico:

ISSN: 2358-8829

> No curso das últimas décadas, os psicólogos infantis recorreram a contos de fadas como poderosos veículos terapêuticos para ajudar crianças e adultos a resolver seus problemas meditando sobre os dramas nele encenados. Cada texto se torna um instrumento facilitador, permitindo aos leitores enfrentar seus medos e desembaraçar-se de sentimentos hostis e desejos danosos. Ingressando no mundo da fantasia e da imaginação, crianças e adultos garantem para si um espaço seguro em que os medos podem ser confrontados, dominados e banidos. Além disso, a verdadeira magia do conto de fadas reside em sua capacidade de extrair prazer da dor. Dando vida às figuras sombrias de nossa imaginação como bicho-papões, bruxas, canibais, ogros e gigantes, os contos de fadas podem fazer aflorar o medo, mas no fim sempre proporcionam o prazer de vê-lo vencido (Tatar, 2004, p. 10).

Para a escola, o que está em jogo não é a terapia, mas o que o conto oferece à experiência de leitura: um espaço seguro para imaginar o que assusta e vê-lo vencido. Como o conto mistura realidade e fantasia, cabe ao professor deixar claro, em conversa com a turma, que se trata de narrativa ficcional – ainda que possa guardar algum fundo de verdade – e evitar que o texto se reduza a lição de moral, o que reeditaria a "colônia da pedagogia" a que se referem Lajolo e Zilberman (1999).

Ambiente leitor

O quarto eixo é o ambiente. Na sala de aula, na biblioteca, no pátio, deve haver livros à disposição das crianças e a contação de histórias precisa ser hábito frequente, para que o gosto pela leitura se desenvolva. Nesse ambiente, a literatura infantil serve também para trabalhar diferentes linguagens, como a oral, a musical e a artística. Quanto mais cedo e mais frequente o contato, maiores as chances de a criança perceber o prazer que a leitura produz:

> É maior a chance de nascer o amor aos livros quando a criança tem contato com eles desde cedo pois assim ela poderá perceber o prazer que a leitura produz. Sem dúvida a literatura é muito importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos (Mistrão; Nadaleto, 2011, p. 4).

Linguagem, criatividade e leitura crítica

Os eixos convergem para os três ganhos que o objetivo deste estudo procurou examinar. No plano da linguagem, a convivência com histórias amplia o vocabulário, a oralidade e a familiaridade com a estrutura da narrativa, o que beneficia a expressão oral e, mais adiante, a escrita, já que o ato de ler e o de escrever estão intimamente ligados. No plano da criatividade, a criança que reconta, inventa finais, interpreta imagens ou transforma um

ISSN: 2358-8829

conto em brincadeira exercita a imaginação como forma de conhecer o mundo, e não como fuga dele. No plano da leitura crítica, o ganho depende menos da obra do que da conversa que se organiza em torno dela: quando o professor pergunta o que a criança pensou, sentiu ou lembrou, e acolhe respostas diferentes das esperadas, a leitura deixa de ser decifração e passa a ser diálogo com o texto e com os colegas.

Condições e limites da mediação

Reconhecer o papel do professor não equivale a responsabilizá-lo sozinho. A mediação depende de condições institucionais: acervo diversificado e atualizado, espaços de leitura acolhedores, tempo previsto no planejamento e formação continuada que faça do docente, ele próprio, um leitor. Sem elas, a literatura tende a voltar ao lugar de pretexto – para fichas de interpretação, perguntas de verificação e exercícios de gramática –, o que reedita a pedagogização que Lajolo e Zilberman (1999) criticam. Em conjunto, os eixos indicam que a contribuição da literatura infantil à formação de leitores depende menos do acervo disponível do que do modo como o professor o torna presente na rotina: pela voz que lê, pela escuta que acolhe, pela imagem que se oferece ao olhar e pela conversa que devolve à criança o que ela viu e ouviu. É nessa mediação que a leitura deixa de ser exigência escolar e se converte em experiência formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu reafirmar que a literatura infantil, nascida em estreita relação com a escola, só cumpre seu potencial formativo quando preserva sua natureza de arte. Nos anos iniciais, esse potencial se realiza na mediação do professor: ao ler e contar, ao acolher a palavra e a imaginação da criança e ao manter imagens, contos e livros ao seu alcance, ele contribui para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do senso crítico e para a constituição de leitores autônomos e sensíveis às múltiplas formas de expressão literária.

Por seu caráter bibliográfico, o trabalho não permite afirmar como essas práticas se realizam nas escolas. Estudos empíricos, com observação de aulas e escuta de professores e crianças, podem verificar em que medida a mediação aqui descrita se traduz em experiências de leitura efetivas, bem como o papel da formação docente e dos acervos escolares. Fica, de todo modo, a indicação de que a escola que pretende formar leitores precisa tratar a literatura como experiência, e não apenas como recurso.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Formação de Leitores; Mediação de Leitura; Ensino Fundamental; Práticas de Leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Contos de fadas**: trabalhando com os gêneros do discurso: narrar. São Paulo: FTD, 2001.

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

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Era uma vez dois irmãos.... **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 303-315, 2011.

MISTRÃO, Jaqueline F.; NADALETO, Cristiane. **O despertar da literatura na Educação Infantil**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1n8jC4s3rov_h2k0_vAWXniZbCA-NBssk8j7nWHsX76w/preview?pli=1. Acesso em: 17 out. 2013.

OLIVEIRA, Maria A. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 1988.

SILVA, Maria de J. M. A literatura infantil como recurso para a aquisição da linguagem da criança. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2012.

TATAR, Maria. **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1999.