

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ENCONTRO DA CRIANÇA COM O TEXTO

Cleber Fabiano da **Silva** – UNIVALI

Em suas origens, a Literatura Infantil surgiu como uma forma literária menor, relacionada à função utilitário-pedagógica. A valorização recente de seus fundamentos, pressupostos e potencialidades artísticas, acompanha os caminhos trilhados pela psicologia experimental, revelando os estágios do desenvolvimento infantil e as manifestações de sua inteligência e, pelos avanços mais recentes ainda, na área da sociologia, ao afirmar a idéia de singularidade, alteridade e produção de cultura na e para a infância.

Nessa perspectiva, estaria ainda a literatura refletindo apenas os interesses da escola e da sociedade de consumo? Como compreender como ocorre o encontro entre as crianças e os textos de literatura para elas destinados? Para buscar essas respostas, centrar nos interesses dos pequenos foi determinante para a construção de uma metodologia, bem como, atender aos seguintes objetivos: verificar quais os critérios de crianças de diferentes faixas etárias ao escolher os textos da Literatura Infantil e identificar a dinâmica da recepção dos mesmos textos a partir do ponto de vista das crianças, conhecendo, portanto, seus modos de interação com o objeto literário conforme cada faixa etária.

Apoiado pela Sociologia da Infância: Sarmiento (2002, 2005), Corsaro (2005), Delgado & Müller (2005, 2006) na perspectiva de ouvir a criança, havia também a necessidade de uma abordagem ou teoria que desse maior atenção ao destinatário da obra, que mostrasse estar a valoração dessa ligada às expectativas de seu leitor e, circunstancialmente, ao seu contexto histórico-político-social. Essas possibilidades foram encontradas nas teorias recepcionais: Eco (2003, 2004), Sartre (1989) mas, em especial para este trabalho, na Estética da Recepção: Iser (1996, 1997), Jauss (1979) .

Importante registrar que, embora a pesquisa tenha tido o auxílio da Sociologia da Infância e da Estética da Recepção como fundamentos teóricos, não

é de seu interesse a comprovação teórica nem prática de seus pressupostos, eles apenas indicam direções, avizinhamentos e margens para pensar o objeto de pesquisa.

Há muito tempo e de todas as formas já se conceituou Literatura. A palavra tem, em sua origem latina, o vocábulo *littera* que originou *litteratura*¹. A arte da palavra ganha definições e conceitos que buscam traduzir o sentido dessa manifestação que, apesar das revoluções e inovações técnicas e científicas, continua presente em nossa sociedade.

Na pós-modernidade, o escritor uruguaio Eduardo Galeano (1995, p. 64) confere ao artista da palavra um conceito muito particular ao pensar a narrativa de ficção: “Nas fogueiras de Paysandú, Mellado Iturria conta causos. Conta acontecidos. Os acontecidos aconteceram alguma vez, ou quase aconteceram, ou não aconteceram nunca, mas têm uma coisa de bom: acontecem cada vez que são contados”.

E é justamente ao se pensar no “como” são contados que muitos conceitos sobre o que é a arte literária argumentam suas justificativas. De todos os modos, seja pela sua importância social, por sua literariedade ou a forma como nela se trabalha a linguagem, pelo suporte no qual se veicula ou pelos códigos estéticos de determinados grupos e épocas, o trabalho de conceituação dessa arte não é tarefa fácil. Afinal de contas, diante das muitas formas de literatura, o que considerar como uma obra especificamente literária?

Para conceituar sua natureza seria necessário reconhecer seu momento histórico e seu contexto, normalmente, com seus parâmetros de legitimação instituídos pelos intelectuais e pela classe dominante. Dentre tantos fatores constitutivos de sua existência literária, quais deles levar em consideração? Literariedade, linguagem carregada de significado, importância social, criatividade, recursos estilísticos, indústria cultural, gosto, prazer?

Como a proposta dessa pesquisa está centrada no encontro entre a criança e o texto e, diante da dificuldade para conceituar a essência, o substantivo Literatura, como ampliar esses conceitos para a literatura destinada às crianças?

¹ Segundo: MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.

Com a qualificação do adjetivo infantil carregando todos os sentidos dos contextos culturais e históricos para a infância, temos na literatura um ato eminentemente social, pois necessita de um leitor, nesse caso específico, uma criança. Tal fato produz um efeito imediato: o interesse de propor ao destinatário um modelo de mundo moldado pelas propostas comportamentais, com as regras morais, com a visão e conduta de quem escreve.

Uma questão que não deve ser deixada de lado, diz respeito à enorme quantidade de obras publicadas para o público infantil nas quais o ficcional predomina, sem, no entanto, ser consideradas literárias. Trata-se de uma estratégia comercial cuja produção utiliza-se dos recursos poéticos e de retórica para vender livros utilitários e de vendagem imediata, os *best-sellers*.

Nesse movimento entram também os livros com propostas pedagógicas com o objetivo de fazer as crianças aprenderem conteúdos específicos e, normalmente, associados com os temas apreendidos na escola. Curioso notar que essa ligação vem acompanhando toda a trajetória da literatura para a infância, sendo inclusive, constitutivo de sua gênese nas fontes da tradição oral.

Diante dessa rede complexa de variados interesses e distintos conceitos, torna-se imprescindível dar vez e voz para as crianças. Para superar os desafios que se apresentam na aproximação dos universos: adulto e infantil procurou-se estabelecer um diálogo possível, criando as bases para a aplicação do projeto.

A pesquisa prosseguiu ouvindo em nove sessões informais, alunos regularmente matriculados na Educação Infantil de um colégio de aplicação. Foram realizadas três sessões para cada um dos grupos, sorteados aleatoriamente e assim divididos:

Grupo I – sete crianças de dois anos e meio a três anos e meio;

Grupo II – sete crianças de três anos e sete meses a quatro anos e meio;

Grupo III – sete crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e meio.

Nas pesquisas cujas perspectivas estão em consonância com a Sociologia da Infância, notadamente (CORSARO, 2005), a entrada no campo de pesquisa é algo bastante delicado pelas características de o pesquisador ser adulto, não

conviver com as crianças em seu cotidiano e, principalmente, pela intencionalidade com que se vai ao campo.

Durante os primeiros momentos o pesquisador começou a aparecer nos corredores do prédio da Educação Infantil para ser visto pelas crianças e para observar um pouco da rotina e de como se realizavam as suas atividades.

Para os encontros foram realizadas conversas informais no intuito de saber quais critérios as crianças utilizaram na hora de escolher seus textos, como também, perceber o modo de recepção e interação das crianças com essas obras. Nessas sessões disponibilizou-se 30 títulos de obras literárias infantis.

Metade das obras são catalogadas e indicadas no livreto **Sugestões de Leitura para Crianças e Jovens** do Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da Universidade de Joinville – UNIVILLE. Este material foi produzido com base nas pesquisas realizadas pelos voluntários do programa, a partir de acompanhamento sistemático das teorias, seleções e premiações feitas pela crítica.

Vale ressaltar que alguns dos livros ofertados também têm o selo de “altamente recomendável” chancelado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, órgão do governo federal cuja função é promover amplo debate nas discussões literárias do país em âmbito nacional e internacional.

A outra metade dos livros foi selecionada aleatoriamente, ou seja, não atendendo a nenhum dos critérios de qualidade literária indicada por especialistas. O único cuidado foi justapor livros dos mais variados: narrativa visual, com formatos e projetos gráficos diversificados, informativos, com extensão de páginas e com o mínimo de páginas escritas, livros de poemas, enfim, atendendo aos mais variados gêneros textuais.

A coleta de dados junto às crianças ocorreu em dois grandes momentos:

1º momento: **A chegada das crianças e os critérios:** em cada uma das sessões as crianças foram convidadas a participar de uma brincadeira. O ambiente estava preparado com os 30 títulos citados anteriormente, todos

dispostos em um colorido tapete, num canto de uma sala cheia de almofadas e tapetes para ouvir as histórias. Propôs-se que as crianças manipulassem os livros e selecionassem um deles para que o pesquisador fizesse a leitura, ou seja, eles deveriam conversar entre si, trocar idéias e escolher um só livro.

Durante os encontros, eles dirigiam-se à referida sala correndo com muito entusiasmo. A maioria das crianças, em princípio exigia que fosse feita a leitura do seu livro. Quando foram orientadas a escolher uma única obra e, entrar em consenso com os amigos, apareceu argumentos interessantes e significativos que também contribuíram na identificação dos critérios das crianças. Cada uma votava em mais de um livro e, nas mais variadas vezes, desistiam e eram convencidas por alguma criança mais espontânea e com espírito de liderança que, de posse de outra obra, convencia-os para a leitura daquela. Neste momento, o pesquisador pergunta o porquê de o livro ser escolhido, tornando mais evidente os aspectos da seleção.

2º momento: **A leitura e os modos de interação e recepção:** depois da escolha dos livros e de dizerem o porquê da preferência por aquela obra, o pesquisador iniciava a leitura, seguindo *ipsis literis* a narrativa original e, eventualmente, fazendo pausas a cada vez que uma das crianças se manifestava. Durante essas interrupções o pesquisador limitava-se a ouvir e transferir todo e qualquer comentário ou pergunta para todos do grupo. Importante registrar que não houve pedido de silêncio ou para que se sentassem durante as sessões, nem mesmo sugestão sobre postura e\ou comportamento.

No final de cada sessão, o pesquisador voltava ao questionamento inicial referente ao motivo pelo qual a obra foi escolhida e se as crianças gostaram da leitura que lhes foi apresentada. Depois, agradecia a participação do grupo e elas retornavam para a sala de aula.

Desde a chegada das crianças, cada sessão foi registrada por meio de filmagem através de uma câmera móvel, manipulada por uma estagiária, auxiliar de pesquisa. Durante as filmagens, a auxiliar buscou um ângulo que enquadrasse as crianças e o pesquisador. Alguns momentos considerados importantes e,

sugeridos pelo pesquisador, fazia-se aproximações e focava-se em alguns diálogos específicos. A média de filmagem para cada sessão foi de 15 minutos.

Na seqüência, as fitas VHS foram assistidas várias vezes pelo pesquisador, sendo que o mesmo, realizou as transcrições. Foram observados os gestos, as falas e as expressões das crianças, na busca de apreender, não apenas a dimensão verbal, mas também, a dimensão visual de cada sessão. Depois de feitas as transcrições na íntegra, organizaram-se quadros para a realização das análises. De posse de todos os dados da pesquisa, ou seja, das transcrições de cada sessão, esses dados brutos foram transferidos para um quadro organizador. Deu-se início um processo que denominamos de pré-análise.

Este quadro é composto de três colunas. Na primeira apresentamos as obras selecionadas com as suas referências. Em outras duas colunas descrevemos a dimensão verbal e a dimensão visual de cada cena conforme o trecho da história lida. Dessa forma, é possível visualizar o texto de cada página dos livros selecionados e, nas colunas ao lado, respectivamente, os acontecimentos de tudo que era falado e das ações e partituras gestuais no ato da leitura. Para facilitar a leitura, basta acompanhar as letras maiúsculas em ordem alfabética ao lado de cada quadro, indicando a seqüência de cada filmagem. Exemplo:

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
(O) E os três ursos nunca mais viram aquela curiosa!	(P) P – O que aconteceu? C3 – Não sei... C5 – Fim. C4 – É acabou... P – Será? C5 – Acabou... C6 – O que está escrito ali?	(Q) C3 aplaude espontaneamente. C1 e C2 aplaudem na seqüência. C6 levanta e aponta para a página final no qual se encontram dados sobre a autora.

Encontra-se ainda, na transcrição de cada sessão, a faixa etária e o tempo de filmagem, seguidos de uma legenda com as seguintes informações: P – referindo-se ao pesquisador; C – seguido de uma escala numérica até sete para

indicar as crianças pesquisadas; T – quando todas ou a maioria responde em coro.

Após a realização desta etapa, bastante minuciosa e trabalhosa, pois exigiu a descrição das dimensões verbais e visuais da leitura dos livros escolhidos pelas crianças, foram realizadas considerações gerais para cada episódio, levando em consideração os critérios das crianças e os modos de interação e recepção do texto.

A partir dessas considerações e das análises dos dados foram observadas a frequência e a relevância com que apareciam e criadas três eixos de evidência, nos quais se destacaram os seguintes aspectos: ilustração, levando em consideração as capas e contracapas; os clássicos, tanto na seleção como nas justificativas e os princípios de identificação com os livros escolhidos. Por fim, para atender aos objetivos propostos pela pesquisa, foram analisadas as relações intra e inter-grupais tomando por base as diversas faixas etárias.

A ARTE DO E NO ENCONTRO:

Ao longo do processo do encontro criança – livro muitos aspectos abordados no cenário teórico tornaram-se visíveis, mas, especialmente, as situações inusitadas e as perspectivas novas com os pontos-de-vista dos pequenos leitores constituíram a base das análises da pesquisa.

O **Grupo I**, composto de sete crianças de dois anos e meio a três anos e meio, selecionou para as três sessões as seguintes obras: **Agora não, Bernardo** de David McKee, **A verdadeira história dos três porquinhos** de Jon Scieszka e **João e o Pé de Feijão**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Um aspecto curioso é que as duas primeiras histórias são recomendadas para crianças pelo PROLIJ, sendo que a segunda é altamente recomendável também pela FNLIJ segundo os critérios explicitados anteriormente.

Em todas as três sessões deste grupo, alguns fatos que se repetiram merecem atenção. São poucos os momentos de fala das crianças desse grupo,

embora sejam muito significativos. As atitudes, gestos e interjeições mostram muito mais dos seus gostos pelas histórias. Em muitos momentos as crianças participam corporalmente das histórias, interpretando as falas com gestos. Algumas crianças que por vezes pareciam distantes ou desconcentradas, respondiam espontaneamente demonstrando que estavam muito atentas e sabendo do que ocorria na narrativa.

Outro aspecto comum está ligado aos processos de votação. Não foi possível estabelecer o número exato dos votos, uma vez que as crianças, a maior parte das vezes, votavam nas obras mais de uma vez. A forma de selecionar o livro para ser lido então, atendia ao critério de verificar como eles reagiam diante das obras mostradas e, nesse caso, a obra selecionada apresentou o maior número de manifestações favoráveis, embora, alguns já tivessem votado em outra história.

De modo geral, chamaram atenção em todas as três sessões os seguintes aspectos: a escolha das obras levando em conta a *ilustração*, o desejo de que fossem lidos alguns *clássicos*, a participação corporal durante as leituras, a *identificação* com as histórias a partir das referências anteriores e a digressão enquanto o pesquisador fazia a leitura.

O **Grupo II**, composto de sete crianças de três anos e sete meses a quatro anos e meio, as obras escolhidas foram: **O Almoço** de Mário Vale, obra de narrativa visual, **O Ratinho**, **O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado** de Don e Audrey Wood e **Mamãe botou um ovo!** de Babete Cole. Todos os livros são indicados pelo PROLIJ, sendo que o último também recebeu o título de altamente recomendável pela FNLIJ.

Dos três grupos, esse teve todos os livros indicados pelo PROLIJ no Livro de Sugestões, sendo que a história **Mamãe botou um ovo!** de Babete Cole recebeu o título de “altamente recomendável” pela FNLIJ na categoria livro informativo. Interessante notar que as crianças na hora de realizar a escolha de suas obras literárias também estão em consonância com os critérios de qualidade propostos pelos especialistas que fomentam e promovem a leitura.

Continua valendo para todas as três sessões desse grupo, a idéia de que nenhuma norma de conduta foi solicitada, tampouco, pedidos de silêncio necessários, sem precisar que o pesquisador chamasse atenção de ninguém. As crianças mostravam-se sempre atentas e sabendo do que ocorria na narrativa sempre que solicitadas.

Curioso notar que, de modo geral, os aspectos identificados no Grupo I se repetiram nas sessões desse grupo. Nos modos de interação com a imagem, a *ilustração* também esteve evidente nas transcrições. Com relação aos *clássicos* e o modo como optam ainda por essas narrativas seculares e, notadamente, a participação corporal durante as leituras, a *identificação* com as histórias a partir das referências anteriores e a digressão enquanto o pesquisador fazia a leitura, tanto criando novas e inusitadas continuações para as histórias, quanto fazendo relação com aspectos cotidianos de suas vidas.

O **Grupo III**, composto por sete crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e meio, selecionou as obras: **Cachinhos Dourados e os três Ursos** de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, **Cara Sra. Leroy** de Mark Teague e **O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado** de Don e Audrey Wood. Apenas a última obra é recomendada pelo PROLIJ.

Como de costume, em nenhuma sessão foi solicitada às crianças para que ouvissem as histórias sentadas ou que não se levantassem durante a leitura. As crianças ouvem a história dos mais variados modos: algumas em pé, outras agachadas, outras sentando e levantando, mas, atentas aos detalhes do que estão ouvindo e vendo com o pesquisador.

Para as três sessões desse grupo, no que diz respeito aos critérios de seleção elegemos a *ilustração* por estar bastante evidente nas transcrições, como também, a preferência pelos *clássicos*. Presente nos modos de interação e recepção apareceu a participação corporal durante as leituras e a *identificação* com as histórias a partir das referências anteriores. Embora sejam cronologicamente maiores que as outras crianças o grupo III fazia muita digressão, misturando aspectos cotidianos de suas vidas com suas criações a partir do que era lido nas histórias. As digressões ocorrem no plano do imaginário

a partir de sugestões das narrativas, mas também, levando em conta aspectos vivenciados pelas crianças. Podemos ver essa mistura entre ficção e realidade em falas de todos os três grupos.

RESULTADOS DO ENCONTRO:

A partir dos dados apresentados e, previamente analisados, bem como, levando em consideração a frequência e a significância com que apareceram ao longo da pesquisa, pontuamos três evidências sobre o encontro entre as crianças e as obras: a **ilustração** e seu reconhecimento como linguagem complementar e altamente significativa no universo infantil; a busca pelos **clássicos** a partir das referências anteriores e o sentido que ainda produzem para as crianças e os modos de interação e de recepção pelo viés da **identificação**, que tanto pode ser intelectual como afetiva.

1. A ilustração:

Com relação aos critérios de seleção por parte das crianças, naturalmente, o envolvimento com as capas e contracapas dos livros foi fundamental para a aproximação da criança com o texto. As ilustrações de forma geral, bem como, as referências que elas traziam sobre os contos clássicos, abriram perspectivas para pensar a questão do apelo que o trabalho com imagens faz, como também, mostrou a preferência acentuada por essa literatura dos clássicos.

Buscando o conceito de ilustração para o livro infantil, temos um estudo de Camargo (1995) afirmando que toda imagem que acompanha um texto, seja ela, um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc é uma ilustração. O autor também dá o seu parecer sobre projeto gráfico dizendo que se trata do planejamento de qualquer impresso. No caso dos livros: formato, número de páginas, tipo de papel, tamanho e tipo das letras, mancha e margem, diagramação, cores, encadernação...

Impossível seria pensar as questões relativas à ilustração sem também levar em consideração alguns apontamentos sobre projeto gráfico, uma vez que em nosso país, segundo Lins (2004), a maioria das vezes é o próprio ilustrador quem trabalha no projeto gráfico, conseguindo com isso um maior controle sobre o resultado formal do livro.

Durante o processo de escolha dos livros muitas crianças optavam por aqueles livros com formato gigante e colorido. Essa qualidade realizada pelo projeto gráfico fica evidente nas falas das crianças, ao demonstrarem que as ilustrações garantem a complementação do que vem sido dito no texto e que, dessa forma ampliam o seu sentido.

Um fato chamou-nos bastante atenção no Grupo III com relação a percepção das crianças sobre a ilustração. Uma das crianças observou que não precisa fazer ilustração figurativa quando se trata de texto de literatura. Outra discussão muito rica foi sobre o estereótipo das cores: atribuir cor rosa para menina e azul para menino, idéia defendida por uma das crianças e, imediatamente, refutada por outra gerando um diálogo bastante reflexivo.

Para muito além da importância no processo de formação de leitores, a verdadeira contribuição da ilustração é como linguagem complementar. Segundo Colomer & Teberosky (2003, p.121) “A presença da imagem nos livros infantis tem permitido deslocar para ela diferentes elementos narrativos que, desta forma, podem continuar presentes na narrativa, sem sobrecarregar o texto.”

Nannini (2007) propõe a idéia de que a imagem pode ser uma possibilidade para a leitura visual, sensibilizando o olhar. Fazendo uma ponte de contato com as artes, além de oferecer um rico repertório e bagagem de informações visuais para os pequenos leitores, instigando a imaginação, carregando o leitor para mundos possíveis apenas dentro da fantasia.

Como em nossa pesquisa as crianças não dominavam o código verbal, houve a necessidade de se compreender os processos da leitura não-verbal. A complexidade maior no que diz respeito à ilustração ocorre porque esses processos vão para além da decodificação. Justamente porque não existe um

método fixado e predeterminado para essa leitura, e ela vai depender sempre da materialidade e dinâmica do que está sendo decodificado.

Mais uma vez é a obra, nesse caso, pelo viés da ilustração, que mostra um mundo, recria a realidade. É, portanto, a voz e a consciência do adulto que deve exercer seu cuidado, impondo caracteres de estatuto ético e estético para a Literatura Infantil.

Se, em nossa sociedade, a imagem é a grande protagonista do momento nas relações de comunicação, nos livros destinados às crianças, ela é a principal (senão única) via de entrada para o literário. Não fosse por ela e os critérios de seleção das crianças e os seus modos de interação e recepção com as obras dependeriam, exclusivamente, da leitura ou contação de histórias de outrem.

2. Clássicos:

Ainda que decorrentes do contato com as ilustrações, do repertório e do diálogo com o seu conhecimento de mundo, segundo as considerações anteriores, as referências aos contos clássicos foram evidenciadas durante o processo de escolha dos livros pelas crianças. Numa época em que predominam tantas produções literárias com versões modernas e revisitamentos, qual o sentido de ainda circularem as primeiras versões? Quais motivos levam as crianças terem como critério de seleção tais histórias?

Uma experiência com o real a partir do simbólico, como um produto do saber humano, pelo fato de que eles trabalham com experiências fundamentais do existir, como afirma Coelho (2002) “abordam, simbolicamente, as dificuldades mais sérias que o crescimento pressupõe”. E acrescenta: “Esse movimento interno, esse brincar interiorizado e imaginativo é essencial para que outras aprendizagens se possam fazer”. Eis uma primeira pista pela qual se mostra importante esse encontro das crianças com os contos clássicos.

Nessa perspectiva a importância também reside no fato de que esses contos possibilitam uma mediação simbólica a partir de uma leitura sensível da realidade e de aspectos constitutivos da condição humana. Uma forma alternativa

de lidar com o excesso de narrativas veiculadas pelos meios de comunicação de massa que não chegam a representar experiências significativas com os grandes conflitos e questionamentos humanos. Basta observar o quanto somos hoje bombardeados por tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta, daquilo que vimos a poucos minutos na televisão. Em nossa memória se depositam milhares e sucessivas imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que alguma delas adquira importância.

Além do que psicólogos e psicanalistas vem discutindo sobre seu valor terapêutico e questões do gênero, cabe aos pedagogos e demais licenciados que trabalham com crianças, especialmente, os que atuam no campo da Educação Infantil, perceber tantas outras características e relevâncias que não compete somente a esses profissionais, uma vez que são discussões constitutivas da nossa área específica. Uma delas está ligada aos aspectos literários propriamente ditos, já que é função da instituição escolar formar leitores.

Dessa forma, justifica-se sua presença nas instituições de ensino e convidamos ao estudo e aprofundamento dos contos enquanto categoria de arte, atendendo ao estatuto estético e ético do trabalho com a literatura destinada às crianças.

Para tanto, torna-se necessário que o professor permita a criança um resgate dessas histórias, hoje clássicas, mas recolhidas nas antigas *veillès*, encontros noturnos, junto à lareira, para troca de notícias e histórias que faziam parte da vida de trabalho do artesão e do agricultor nas cidades e no campo. Mas é preciso muito cuidado e estar atento para a qualidade dessas traduções, evitando adaptações simplistas, moralistas e descarregadas de seu valor simbólico e literariedade

Outro cuidado deve estar ligado ao apelo exacerbado que a mídia exerce sobre nossas crianças, bem como, as propostas literárias, televisivas, para discos, desenhos animados, histórias em quadrinhos, brinquedos, softwares “educativos”, grifes de roupas infantis, entre outros, todos subprodutos que exploram os

personagens dos clássicos e o uso das obras como pretexto para uma série de outros interesses que não a leitura do mesmo. Assim, pode-se imaginar a quantidade de situações nas quais o leitor é vítima do grande filão mercadológico que se tornou a literatura infantil em nosso país.

3. Identificação:

Outra evidência ocorrida nos encontros está ligada aos fatores de **identificação**, sejam aqueles abordados nos critérios de seleção, sejam aqueles percebidos nos modos de recepção e interação com o texto. Em alguns episódios são poucos os momentos de fala das crianças, embora sejam significativos. As atitudes, gestos e interjeições mostram muito mais a sua **identificação** com as histórias.

As circunstâncias nas quais aconteceram esses processos de identificação com a obra, ocorreram em grande parte porque as crianças interagiram entre si. O fato de o pesquisador não dar pistas nem respostas para as perguntas das crianças, possibilitou maior dinâmica nos modos de interação com o livro. Todas as falas eram repetidas pelo pesquisador e devolvidas ao grupo, havendo socialização dos discursos e liberdade de expressão e ação.

A teoria recepcional aponta que esta identificação vai para além da simples e mera recepção passiva, mas, leva o leitor à ação, a uma profunda identificação que o impulsiona a expressar sua ação

Muitos dos pronunciamentos revelam que os motivos pelos quais os livros foram escolhidos seguem o princípio da identificação, como visto nos quadros nos quais as crianças afirmam que gostam porque tem monstro, bichinho, rato, gatinho, lua, comida como a mãe faz, ou imagens engraçadas.

Também na concepção de Iser (1996) é constitutiva da obra de arte sua função comunicativa, o que ocorre desde sua estrutura, cabendo ao leitor a atribuição de seu sentido e o preenchimento de seus vazios. A idéia de ampliação dos horizontes de expectativas do leitor também é fator relevante para a Estética

da Recepção, que tem como uma de suas tarefas, a reconstrução desse horizonte.

Durante a aplicação da pesquisa, o real e o imaginário apresentaram-se como critérios de seleção, bem como, estiveram presentes todo o tempo na recepção e interação das obras, justificando inclusive, os processos de identificação com determinados textos literários. Segundo Iser (1996), pode-se afirmar que a literatura converte a experiência humana em texto, ao mesmo tempo em que o imaginário concebe as limitações e as potencialidades de tal experiência e a transformação desse processo em obras, ou seja, a concretização do imaginário através da ficção.

De tudo o que foi mencionado sobre os processos de identificação, vale ressaltar que o elemento gerado por essa relação, o prazer estético, catártico, que a literatura suscita, traz imagens geradoras de desejos e afetos de fontes infinitas. Pelas teorias recepcionais fica mais fácil reconhecer, além dos aspectos cognitivos já desenvolvidos pela maior parte da crítica especializada, os momentos afetivos envolvidos nos critérios de seleção e nos modos de interação com a obra lida, pois, entra em cena a possibilidade do diálogo que se torna o elo vital dessa relação no encontro entre obra e leitor. Dito isso, reafirmamos nossa crença de que a experiência da leitura é, para além de cognitiva, afetiva.

E DEPOIS DO ENCONTRO?

As descobertas a partir do encontro do texto com as crianças permitem afirmar que o sentido do trabalho com a Literatura Infantil no ambiente escolar, deva ter a preocupação de assegurar as crianças métodos apropriados que a levem em consideração na hora de estabelecer os critérios do material literário que a ela será destinado, permitindo que nem o texto nem o que a partir dele se faz na sala de aula seja construído apenas do ponto de vista adulto, mas, resgatando a autonomia das crianças através da apropriação de seus discursos.

Como contribuição efetiva para se pensar esse movimento do texto com a criança, com seus modos de recepção e interação, a pesquisa justificou a

necessidade de ouvir sua voz e permitir sua vez, recorrendo à Sociologia da Infância. Para Sarmiento (2002) a grande contribuição da área é de “chamar a atenção para a *criança que vive em cada aluno* (...) numa perspectiva nova sobre a realidade educacional, que não anula nem se sobrepõe às restantes”.

Sarmiento (2002) ainda afirma que é importante levar em consideração que há formas especificamente infantis de interpretar o mundo, as quais, estruturam relações, formas e conteúdos representacionais distintos e que imprimem a cultura societal em que se inserem, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Essas formas ficaram evidentes na pesquisa observando o modo de recepção pelo viés da identificação, uma vez que as crianças recebiam as obras tanto intelectualmente quanto afetivamente.

Embora o fato de serem crianças seja altamente relevante nas considerações gerais da pesquisa, a diferença etária entre os grupos contraria a perspectiva de que os modos de interação e dinâmica também fossem diversos ou que os critérios de seleção fossem distintos, significando dessa maneira, alteração na análise dos dados. No entanto, as mesmas evidências de todos os aspectos analisados, foram registradas em todas as faixas de idade, seja através dos pronunciamentos das crianças, como indicados na dimensão verbal, seja através da partitura gestual e corporal, como indicados na dimensão visual nos quadros de transcrição dos episódios, não havendo diferença significativa entre os menores e os maiores.

Assim, temos em Meireles (1984, p.34), numa das principais obras sobre a literatura para a infância sua defesa de que “não existe Literatura Infantil a priori, mas a posteriori”. A autora afirma que tudo é uma Literatura só. “A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência”.

Nessa relação, ao contrário do que muitas vezes ocorre no ambiente educacional, no qual todos devem sentar e fazer silêncio para ouvir a história, numa crença, portanto, entre a relação silêncio-disciplina com fruição do texto, a teoria recepcional aponta que a identificação vai para além da simples e mera

recepção passiva, mas, leva o leitor à ação, a uma profunda identificação que o impulsiona a expressar sua ação.

A pesquisa também nos permite afirmar a responsabilidade de o educador ofertar obras literárias com qualidade para a criança, que por sua vez, também reconhece o valor artístico do que para ela é lido ou contado. O número de obras recomendadas (ou altamente recomendadas) escolhidas pelas crianças serve como indicativo de que esses critérios de qualidade propostos pelos especialistas precisam ser levados em consideração.

Vale ressaltar que, mesmo nas recomendações dos especialistas, salvo os que estão ligados às teorias recepcionais, poucos argumentos defendem o espaço que deva ter o leitor na seleção das obras para ele selecionadas, raramente são mencionados os modos de interação e recepção do texto, como também, da tentativa de atribuir indicadores de êxito na formação do leitor para as obras cujos critérios e modos de interação foram articulados pelas crianças, numa tentativa de valorizar todo esse processo.

Pensando que o ato da leitura é muito mais do que apenas a decodificação automática de linhas escritas, mas todo o processo de revelação, descoberta e apropriação dos significados para a criança, como também, entendendo o tempo/espaço da Educação Infantil como privilegiado para a promoção da leitura literária, a pesquisa pretendeu contribuir com a área da Educação fornecendo referenciais teórico-práticos, a partir das suas descobertas, ao enunciar e contextualizar o sentido do encontro entre a criança e o texto.

REFERÊNCIAS

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Cachinhos Dourados e os três Ursos**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **João e o Pé de Feijão**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**. São Paulo: Ática, 2002.

COLE, Babete. **Mamãe botou um ovo!** São Paulo: Editora Ática, 2000.

COLOMER, Teresa & TEBEROSKY, Ana. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 443-464, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.

DELGADO, Ana Cristina. & MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 351-360, Campinas: CEDES, Mai/Ago., 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MULLER, Fernanda. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.

ECO, Umberto. **Lector in fábula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem Palavras**. São Paulo: Ática, 1986.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L & PM, 1995.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1997.

JAUSS, Robert Hans. **A Literatura e o Leitor: textos de estética de recepção**. Coordenação de Luís Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- MCKEE, David. **Agora não, Bernardo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- NANNINI, Priscilla Barranqueiros Ramos. **Ilustração: um passeio pela poesia visual**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2007.
- QUEIRÓS. Bartolomeu Campos. **Minerações**. Belo Horizonte: RHJ, 1991.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível em: <[www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho)>.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 361-378, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** São Paulo: Ática, 1989.
- SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três Porquinhos**. Trad. Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Minho: Uminho, 2003.
- TEAGUE, Mark. **Cara Sra. Leroy**. Trad. Cássio Arantes Leite. São Paulo: Globo, 2004.
- WOOD, Don e Audrey. **O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado**. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1984.
- VALE, Mário. **O Almoço**. Belo Horizonte: Formato, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 1981.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.