



**FACULDADE CALAFIORI**

CÁTIA CRISTIANA BARBOSA  
JOSIANE DIAS ALVES BASILIO

**OS LIVROS INFANTIS E A ARTE DE  
ENCANTAR**

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG**

**2013**

# OS LIVROS INFANTIS E A ARTE DE ENCANTAR

CÁTIA CRISTIANA BARBOSA  
JOSIANE DIAS ALVES BASILIO

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Esp.Sara M.Caixeta de Oliveira.

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

**2013**

# OS LIVROS INFANTIS E A ARTE DE ENCANTAR

## CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO:( ) \_\_\_\_\_

---

Professor Orientador

---

Professor Avaliador da Banca

---

Professor Avaliador da Banca

São Sebastião do Paraíso - MG

2013

**DEDICAMOS**, aos nossos familiares por tudo que tem feito por nós até hoje, principalmente pelos princípios e valores que nos foram dados e amor que temos uns pelos outros. Sei que muitas vezes sacrificaram seus sonhos em favor dos nossos.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por traçar o caminho que percorremos, por nos possibilitar grandes desafios e aprendizados... Além de mostrar que as dificuldades são necessárias para o nosso crescimento.

Agradecemos aos nossos Familiares ao apoio e compreensão dada durante todo esse tempo, sempre nos estendendo a mão e apoiando na busca de mais uma conquista.

Este trabalho monográfico de conclusão de curso, o seu início, desenvolvimento e conclusão foi propiciado por um leque de esforços, que não são só os de uma ou duas pesquisadoras isoladas no seu âmbito de produção e ação teórica e prática, mas também, de duas ou mais outras pessoas que, diretamente, contribuíram para a sua realização, agradecemos especialmente a Orientadora Professora e Especialista Sara Maria Caixeta de Oliveira por nos auxiliar no desenvolvimento do tema, na elaboração de forma excepcional este Trabalho Monográfico, sempre com muita responsabilidade e dedicação; e agradecemos também, pela partilha do seu imenso saber conosco, pelas suas correções e sugestões no decorrer deste trabalho.

E a todos que mesmo de forma indireta contribuíram para a realização deste trabalho, nos apoiando nas horas mais difíceis.

“A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”.

COELHO, Nelly Novaes (2009).

## RESUMO

O tema abordado neste trabalho nos mostra que os livros infantis e/ou a literatura infantil sempre foi um dos elementos mais importantes destinada às crianças na arte de encantar. Tratando de histórias que envolvem o imaginário, trazendo enredos com elementos que estão envolvidos na realidade infantil. Desta forma, pode-se, dizer que a estreita relação entre literatura infantil e a educação intensifica seu caráter utilitário no processo de alfabetização e letramento, pois, encontram-se disponíveis no mercado editorial alguns livros que se dizem adequados para introduzir a criança ao universo da leitura e da escrita. Essas obras são tomadas como um mero instrumento didático com o qual a assimilação da tarefa escolar fica evidente. Esse trabalho monográfico tem por objetivo geral resgatar, o valor dos contos de fadas no processo de alfabetização e letramento de alunos na idade de alfabetização, além da arte de encantar. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, e como recurso metodológico complementar para ilustração uma síntese dos livros infantis: *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupery; *Uma Vida de Contos de Fadas*: a história de Hans Christian Andersen, de Marcos Bagno, e *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato. O trabalho está estruturado da seguinte forma: em três capítulos divididos em seções e subseções, voltados para o tema central da pesquisa. Conclui-se que, os livros infantis expõem que as lutas e as descobertas não acontecem da noite para o dia. Os personagens passam pelas mais diversas provas e que eles mesmos têm que realizá-las. Tudo se tornaria mais claro para as crianças e/ou alunos se essa compreensão do mundo imaginário, da fantasia e do encanto das histórias fosse passada para eles durante um período destinado somente a isso. Assim, sendo a escola contem inúmeros recursos a serem explorados pelos professores e alunos, é necessário colocá-los em prática.

**Palavras-chave:** Livros Infantis. Alfabetização. Letramento. Contos de Fadas. Arte.

## ABSTRACT

The issue addressed in this work shows that children's books and / or children's literature has always been one of the most important elements aimed at children in the art to enchant. Trying to stories involving imaginary, bringing plots with elements that are involved in children's reality. Thus, one can say that the close relationship between children's literature and education intensifies its character utility in the process of literacy and literacy, therefore, are available in publishing some books that claim to be suitable for introducing children to the world of reading and writing. These works are taken as a mere didactic instrument with which the assimilation of homework is evident. This monograph aims to rescue general, the value of fairy tales in the process of literacy and literacy for students at the age of literacy beyond art to enchant. The methodology used was the literature research, and as a methodological resource to supplement a summary illustration of children's books: *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry; *One Life Fairy Tale: the story of Hans Christian Andersen*, of the Marcos Bagno and *Reinações Narizinho* of Monteiro Lobato. The paper is structured as follows: in three chapters divided into sections and subsections, facing the central theme of the research. It is concluded that children's books that expose the struggles and discoveries do not happen overnight. The characters go through several tests and they themselves have to perform them. Everything became clearer to children and / or students to this understanding of the imaginary world of fantasy and enchantment of the stories were passed on to them over a period meant only that. So, being the school contains numerous resources to be exploited by teachers and students, it is necessary to put them into practice.

**Keywords:** Children's Books. Literacy. Literacy. Fairy Tales. Art.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 A CRIANÇA, A FANTASIA E O ENCANTO DAS HISTÓRIAS INFANTIS .....	14
1.1 BREVE HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL.....	14
1.2 MONTEIRO LOBATO E A FORMAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL.....	17
1.3 OS LIVROS INFANTIS: CONTANDO HISTÓRIA E FORMANDO LEITORE ..	18
2.1 INFÂNCIA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
2.2 PSICOGÊNESE DA ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO FERREIRO E TEBEROSKY .....	26
2.3 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: SEGUNDO CAGLIARI.....	29
2.3.1 O ato de escrever, o desenho e a imagem .....	30
2.4 INFÂNCIA E LETRAMENTO .....	32
2.5 LEITURA E ESCRITA: PROCESSOS EM CONSTRUÇÃO .....	36
3 OS LIVROS INFANTIS E A ARTE DE ENCANTAR .....	40
3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO .....	40
3.2 OS CONTOS DE FADAS ALIADOS AO CONTEXTO EDUCACIONAL .....	42
3.2.1 Abordagem Pedagógica dos Contos segundo Riolfi .....	46
3.2.2 Abordagem Psicológica dos Contos.....	48
3.2.3 Objetivos e Orientações Didáticas .....	48
3.2.4 Estratégias e/ou metodologia.....	51
3.2.5 Como escolher os livros infantis?.....	53
3.2.6 Os Livros Infantis e a Arte de Encantar:.....	54
síntese dos Contos - <i>O Pequeno Príncipe, Reinações de Narizinho e Uma Vida de Contos de Fadas</i> .....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	60
REFERÊNCIAS.....	62

## INTRODUÇÃO

Abordar toda a problemática da literatura infantil nos dias atuais não é tarefa que nos pareça fácil. O assunto é amplo, controvertido, tem forma de fada e de bruxa e vem dando margem a contínuas discussões.

Em termos de literatura infantil, questiona-se: A criança de hoje deve ou não ter acesso aos Contos de Fadas? As bruxas, os príncipes encantados, as belas adormecidas, as brancas de neve, as varinhas de condão e as madrastas, são ingredientes necessários ao livro infantil?

De acordo com Bettlheim (2011), há uma corrente de psicólogos que acredita neste ponto positivo dos contos de fadas; eles servem como uma válvula de escape às tensões e ansiedades, da mesma forma que o cinema, o futebol, a novela de TV, etc.

Nesse sentido, pode-se dizer que a literatura infantil exerce grande influência para o aprendizado da criança, daí sua vital importância, proporcionando fruição, alegria, encantamento para todos seus leitores. É um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa, encantadora e significativa.

Contudo, o aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento dela (PALO; OLIVEIRA, 2003, p.9).

Com base na revisão da literatura, sendo a literatura infantil da camada burguesa, sua instalação na sociedade brasileira teve de aguardar a emergência das classes médias urbanas. Segundo Zilberman (2003, p.95), este processo deu-se a partir da segunda metade do século XIX, devido, “de um lado à implantação de um setor burocrático no Rio de Janeiro; e de outro lado a interrupção do tráfico de africanos propiciou a aplicação de recursos monetários, originalmente destinados ao mercado de escravos, na indústria nascente”.

Diante das citações acima, torna-se importante a contextualização da literatura infantil, envolvendo o tema escolhido: *Os Livros Infantis e a Arte de Encantar*.

Pode-se, perceber que, a literatura é um dos espaços mais significativos para as crianças no trabalho em sala de aula, uma vez que esta proporciona o desenvolvimento da postura de leitor e o interesse pela leitura.

Neste contexto, realizar-se-á também, um estudo na busca de compreender o processo de alfabetização, leitura e escrita que ocorre no interior das escolas, abordando dois conceitos essenciais: *alfabetização* e *letramento*, tendo como referência, a autora Magda Becker Soares (2004) que tem acompanhado, nos últimos 20 anos, o estado do conhecimento da alfabetização no Brasil, trazendo a tona, os dados de natureza, mais especificamente, uma revisão da produção científica e acadêmica sobre o conceito de letramento - e suas implicações para a apreensão e a mensuração de indicadores de alfabetização.

Espera-se que esta pesquisa contribua para esclarecer alguns pontos relativos aos contos de fadas no contexto educacional, e/ou aliados no processo de alfabetização e letramento, uma vez que este nos leva a reconhecer obras e autores consagrados; a apropriar-se da linguagem escrita própria desse gênero literário; a ampliar o repertório linguístico, e ainda, a identificar marcas linguísticas; pois, por esse caminho, pais, alunos, professores e gestores poderão deliberar em conjunto como deve ser a escola de hoje, para assim atender às reais necessidades de seus educandos. Dessa forma, o ensino poderá se tornar de fato o que deve ser: um instrumento para a construção e defesa da cidadania.

Justifica-se esta pesquisa, uma vez que é preciso intensificar o manuseio de diversificados tipos de textos e histórias de contos de fadas, através da preferência dos alunos. Pois, os contos de fadas representam um recurso que oferece à criança a oportunidade de relacionar-se e entender o mundo em que vive, satisfazendo suas necessidades emocionais, espirituais e intelectuais. Além disso, a criança, ao ficar inserida nesse contexto, amplia seu mundo letrado, rico em significados, desenvolvendo-se como cidadão participativo, mais autônomo e mais consciente dos seus direitos e deveres realizando melhor leitura do mundo que a cerca.

E, assim justifica o porquê da escolha do tema central “Os Livros Infantis e a Arte de Encantar” como objeto nuclear do presente trabalho monográfico de conclusão de curso.

Alguns autores como: Abramovich (2008), Bettelhein (2011), Coelho (2009), e dentre outros afirmam que é através deste contato com a Literatura Infantil, - contos de fadas, que a criança terá como comunicar-se, ter acesso às informações, expressar-se, defenderem-se pontos de vista e construir uma visão melhor de mundo. Ou seja, é importante que a criança sintam-se bem com o livro, que o relacione desde cedo, à ideia de alegria, de encanto, diversão e prazer.

Assim, o papel da educação é tornar amplo o universo do saber da criança, dando oportunidade ao acesso ao patrimônio artístico e cultural da sociedade, para que ela possa participar com consciência na realidade.

Este trabalho monográfico pretende-se através de observações realizadas, resgatar o valor, a fantasia e o encanto das histórias infantis no processo de alfabetização e letramento.

E, para alcançar o objetivo principal da pesquisa, há outros objetivos, os específicos que envolvem:

- Conhecer e analisar as fontes de literatura existentes na escola.
- Pesquisar situações em que as crianças usam o imaginário dos contos de fadas como facilitador da aquisição do conhecimento.
- Analisar as implicações que o conceito de letramento traz para a alfabetização.
- Promover discussões sobre o assunto Literatura Infantil, no que diz respeito à sua vinculação com o espaço escola.
- Fornecer subsídios de trabalho (o que se considera "Literatura Infantil", como trabalhar com ela sem que se torne pretexto para outras atividades).

Desta forma, o estudo que empreendemos sobre a temática e pela discussão de vários autores, e através da revisão da literatura, ou seja, de obras que tratam deste tema, construímos a seguinte problematização:

Como alfabetizar a partir da contextualização dos Contos de Fadas aliados ao processo ensino-aprendizagem?

Diante do tema apresentado é necessário, portanto, apresentarmos as seguintes hipóteses:

- H1. A utilização de contos de fadas da literatura infantil é funcional, este poderá promover com sucesso a alfabetização e o letramento de crianças do 1º ao 5º.

- H2. A forma de favorecer o letramento da criança tem variado muito, de acordo com os diferentes aspectos levados em consideração por aqueles que estão comprometidos com a tarefa de ensinar a ler e escrever. Daí a importância de um tipo de metodologia (utilização do conto), que estimule a expressão de ideias e palavras, tanto por meio do desenho quanto da fala, oportunizando espaços diferentes tipos linguagem.

- H3. Para que possamos estimular e proporcionar a interlocução entre os diferentes tipos de linguagem, é necessário que esse processo de descoberta da leitura e da escrita seja dinâmico e possa possibilitar à criança projetar situações vivenciadas no seu cotidiano.

Para elaborar o tema: *Os Livros Infantis e a Arte de Encantar* houve a necessidade de uma divisão do trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo intitulado *A criança, a fantasia e o encanto das histórias infantis*, abordar-se-á: a origem do contar histórias e tipos de gêneros literários, nas Seções e subseções, relatará os primeiros livros, a literatura infantil no Brasil. E percorrerá a respeito dos livros infantis: contando histórias e formando leitores.

No segundo capítulo *Literatura Infantil no Processo Ensino-Aprendizagem*, nas Seções e subseções apresentar-se-á: infância, alfabetização e letramento - questões para a educação infantil; a psicogênese da alfabetização segundo Ferreira e Teberosky; a construção da escrita segundo Cagliari; o ato de escrever, o desenho e a imagem; infância e letramento e por fim a leitura e escrita - processos em construção.

E finalmente, para que seja atingido o objetivo do presente estudo, apresentamos o terceiro capítulo que tratar-se-á especificamente *Os Livros Infantis e a Arte de Encantar*, enfatizando nas Seções e subseções: o letramento literário, os contos de fadas aliados no contexto educacional; abordagem pedagógica dos contos; abordagem psicológica dos contos; objetivos e orientações didáticas; estratégias e/ou metodologia; como escolher os livros infantis e os livros infantis e a arte de encantar: síntese dos contos - *O Pequeno Príncipe; Reinações de Narizinho e Uma Vida de Contos de Fadas*: a história de Hans Christian Andersen. E, a partir

da pesquisa realizada, chegamos a algumas conclusões que apresentamos nas *Considerações Finais*.

Enfim, este Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso compõem-se de Introdução, Desenvolvimento, Considerações Finais e Referências.

# 1 A CRIANÇA, A FANTASIA E O ENCANTO DAS HISTÓRIAS INFANTIS

A bibliografia específica, consultada nesta pesquisa, afirma que a literatura exerce grande influência no desenvolvimento do senso de valores. E, mediante este pressuposto, torna-se necessário conhecer as origens das histórias e os gêneros literários, que são diversos, assim como as diferentes épocas de sua criação - mas todos possuem a mesma essência que é o despertar da imaginação e o anseio de responder a alguns dilemas da alma humana como o medo, a alegria, a angústia, as perdas, entre outros.

De acordo com Casasanta (1974) - embora seja uma publicação antiga, de 39 anos atrás -, a fantasia, o conto e o encanto das histórias infantis têm evidenciado que as leituras realizadas na infância criam atitudes que persistirão pela vida afora e que quem convive com os livros costuma levar dentro de si uma visão anterior, um conhecimento prévio dos lugares e pessoas, que darão novas dimensões à própria existência. Ou seja, para quem lê muito, viver é, sob vários aspectos, 'reconhecer'.

Assim sendo, a leitura torna-se uma arte e como tal precisa ser constantemente exercitada. Quanto maior for o interesse da criança por livros, tanto mais fácil lhe será adquirir experiência em leitura.

## 1.1 BREVE HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

As histórias contadas ou lidas pelo professor são parte importante de um bom programa de linguagem; cabe ressaltar, ainda que, o contar histórias e sua dinâmica de interpretação são um rico procedimento didático no que se refere à forma de atender as características e necessidades da criança em desenvolvimento. O uso de histórias infantis na educação infantil propicia à criança o desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade; tais competências se constituem a partir do lúdico e do faz-de-conta, pois a criança pode-se tornar autora de seus papéis. Elas vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas

associações na busca de seu significado, como enfatiza o Referencial Curricular da Educação Infantil.

Atualmente, as pesquisas reconhecem a associação do processo de letramento à construção do discurso oral e do discurso escrito. A linguagem escrita se apresenta à criança desde muito cedo. Às que moram em centros urbanos maiores, bem pequenas, já começam seu convívio com a linguagem escrita em diferentes suportes textuais. São jornais, livros, embalagens, cartazes, placas de ônibus que promovem a familiaridade da criança com os materiais gráficos, antes de sua matrícula em instituição escolar,

(...) não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (RCNEI, 1998, p.121-122).

A citação do RCNEI enfatiza a ampliação da capacidade das crianças de compreender a utilidade da linguagem e seus diversos usos no cotidiano, facilitando as práticas sociais. As crianças desenvolvem também sua capacidade de utilizar as histórias, o faz-de-conta de forma cada vez mais competente em diferentes contextos, se desenvolvendo à medida que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os variados usos possíveis da linguagem oral, através do conto. Portanto, eleger o conto e a linguagem oral como conteúdos escolares a serem trabalhados exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem (RCNEI, 1998).

De acordo com Abramovich (2008, p.14) “o professor, por sua vez, deverá ser um grande leitor para as crianças, contando-lhes diariamente diversas histórias”. É natural que numa casa em que a leitura seja um hábito, a criança se sinta inclinada a seguir o exemplo dos demais. O primeiro contato da criança com a literatura se faz, geralmente, por meio de histórias ouvidas e, ao contar histórias, pode-se criar um clima afetivo e de aproximação entre as pessoas.



Cabe aqui registrar que, para criação de uma atitude positiva em relação à leitura, é indispensável que a criança se familiarize desde pequena com histórias e livros e, desta forma, o interesse é despertado; em sala de aula, cada texto lido ou interpretado é capaz de introduzir as crianças dentro da história, vivenciando cada trecho como se ele fizesse parte de suas vidas. Nesse sentido, para a autora Zilberman (2003):

O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua, que poderia ter significação para todos. Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, pois, são a expressão de sua cultura e devem ser preservadas. Concentra-se aqui a íntima relação entre a literatura e a oralidade. A célula *mater* da Literatura Infantil, hoje conhecida como "clássica", encontra-se na Novelística Popular Medieval que tem suas origens na Índia (ZILBERMAN, 2003, p.16).

A expressão oral, como forma de comunicação é uma necessidade do homem, vocacionado à comunicação. A palavra, desde essa época, se apresenta como algo mágico e possui um poder misterioso. A oralidade pode proteger, ameaçar, construir ou destruir. As narrativas – ou literatura primordial - têm caráter mágico ou fantasioso. As narrativas orientais, forjadas durante séculos a.C., foram disseminadas pelo mundo inteiro, por meio da tradição oral.

Conforme Casasanta (1974, p.51), o contar histórias é:

A mais antiga das artes. E a literatura constitui alimento precioso para a sua alma. É conhecendo a criança e o mistério delicioso do seu mundo que podemos avaliar todo o valor da literatura em sua formação. As crianças têm um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias, mas vivem em nosso mundo. E sofrem com o choque entre estes dois mundos: o da realidade e o da fantasia. A criança transforma a realidade para adaptá-la às necessidades de sua alma.

A literatura é um necessário alimento para a alma infantil e, sendo assim, os seus cuidadores e educadores têm a responsabilidade da providência de alimentá-las adequadamente para sua formação ideal.

Conforme Zilberman (2003), historinhas de criança e animais, cheias de ruído e movimento e que girem em torno de coisas da vida diária, constitui-se como

gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico.

A introdução da literatura na vida infantil foi iniciada a partir do século XVII e XVIII, após um período em que a criança não tinha importância social, pois a sociedade feudal não reconhecia que as crianças tinham suas próprias especificidades. E, desta forma, era impossível a preocupação com uma literatura voltada para este período da vida.

A partir do final do século XVII e durante o XVIII é que se produziram os primeiros livros de Literatura Infantil, antes disso não existia a atual concepção de “infância”. Nas famílias não existiam laços afetivos, as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas, sua infância deveria ser curta, a sua educação era disciplinadora e punitiva, compartilhavam os mesmos eventos com os adultos, mas sem muita aproximação (ZILBERMAN, 2003, p.18).

Segundo citação de Zilberman (2003), percebe-se que na convivência familiar não eram notáveis possíveis laços afetivos com as crianças, não eram consideradas suas características infantis e as crianças eram tratadas como adultos em miniatura. Tal constatação nos leva a crer que as crianças descobriam seus próprios caminhos, dominavam as rotinas da vida diária, aprendiam a utilizar instrumentos, estabeleciam relações sociais, sem viver as experiências próprias da infância. As ações dos adultos serviam-lhe como experiências exemplares para orientá-las na vida e “conformá-las” no mundo da realidade.

## 1.2 MONTEIRO LOBATO E A FORMAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Bignotto (2008), estudos nos mostram que, em 1921, Monteiro Lobato foi considerado o maior representante da Literatura Infantil no Brasil, a partir da publicação da obra “Narizinho Arrebitado”. O escritor teve ressaltada a preocupação em escrever histórias com uma linguagem interessante e

apropriada às crianças. Na sucessão de suas publicações, apresenta o clássico “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”, retratando aspectos culturais do Brasil como o folclore, as lendas indígenas, as discussões políticas e a condição social dos brasileiros. Lobato escreveu muitas outras obras destinadas à infância e influencia até os dias de hoje muitos escritores brasileiros, como Ziraldo, Maria Machado, Ruth Rocha entre outros (BIGNOTTO, 2008).

Com base em Coelho (2009), pode-se dizer que as reflexões e discussões sobre a origem da Literatura Infantil e as questões derivadas com o surgimento do livro infantil são importantes para compreendermos as transformações sociais e culturais decorrentes de várias gerações e, na atualidade, atesta como a leitura é significativa, tanto para o processo de aprendizagem do sistema alfabético, capacitando as crianças a ler e escrever, como na apropriação de uma sólida formação do leitor desde a infância, utilizando obras e produções de qualidade.

A Literatura Infantil apresenta obras específicas destinadas às crianças, cuja linguagem e enredo as definem e as classificam em vários gêneros literários, como os Contos Maravilhosos, os Contos de Fadas, Fábulas e Fantasias, Lendas, Poesia, entre outros. Muitos desses gêneros ou histórias não foram, a princípio, destinados às crianças mas, devido ao sucesso junto delas, acabaram por integrar esse acervo. Em suas origens, a Literatura Infantil baseou-se em materiais diversos para sua constituição, como a adaptação de textos folclóricos, clássicos, narrativas orais, entre outros (COELHO, 2009).

A literatura infantil brasileira está marcada pelo registro das peculiaridades locais. Mas a principal marca da literatura infantil é a obra de Monteiro Lobato, dividindo-a em antes e depois do autor, segundo Bignotto (2008).

### 1.3 OS LIVROS INFANTIS: CONTANDO HISTÓRIA E FORMANDO LEITORE

De acordo com Zilberman (2003, p.22):

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum: sua natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem.

O autor, ao criar um enredo de história infantil, tem em vista seus leitores – seus interesses etários, sua curiosidade, sua admiração pelo mistério e fantasia, sua especulação e criatividade. Assim também, a escola. Para ser atraente, a instituição escolar trabalha seu currículo com metodologia que atenda às necessidades e interesses de seus alunos, que os instiguem às descobertas e construção do conhecimento.

Com muita pertinência, Philippe Perrenoud enfatiza a importância do trabalho escolar.

A competência é a capacidade de agir com eficácia em um determinado tipo de situação prática da vida cotidiana. Para isso, é preciso lançar mão de conhecimentos e colocar em ação vários outros recursos cognitivos. É preciso que as escolas desenvolvam um trabalho na abordagem das competências considerando a relação dos professores com o saber modifica-se fundamentalmente, bem como sua maneira de conduzir o trabalho pedagógico. Os conhecimentos deixam de ser considerados fins em si mesmos e passam a ser tratados como recursos a serem mobilizados (PERRENOUD, 2002, p. 90).

Perrenoud (2002) propõe um conjunto de competências que contribuem para redefinir o ofício do professor diante das mudanças exigidas para a educação escolar, na perspectiva pedagógica de formar leitores. A ressignificação do trabalho docente é importante e deve se caracterizar pela abertura às possíveis e necessárias mudanças que visem seu aprimoramento profissional.

Como procede a literatura? Zilberman (2003, p.22) afirma que a literatura sintetiza, “Por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente”.

Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distantes e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Pode-se dizer que, também, a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento que são apresentadas ao educando.

Necessários se tornam questionamentos acerca da procedência da literatura, da conduta do professor e do seu valor como instrumento pedagógico, pois torna-se muito difícil saber *como* formar leitores se não se sabe antes que tipo de leitores se quer formar e com que finalidades. Mas, nem sempre é fácil compreender a necessidade dessa reflexão prévia. Assim, formar leitores, tende-se a pensar, seria fazer com que os alunos e alunas se tornassem capazes de ler e ponto final.

Lembremos que antes de aprenderem a ler, de serem alfabetizadas, as crianças devem ser colocadas em contato com a literatura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas (num poema ou numa música), as crianças começam a se interessar pelo mundo das palavras.

Durante muito tempo, a leitura de livros foi “cobrada” através de fichas, questionários, que afastaram as crianças do propósito de ler por simples prazer de sua fruição. Meirelles (2010) alerta sobre essa questão, fala do primeiro passo para se tornarem leitores literários para um percurso que vai se estender até o fim do Ensino Fundamental.

Mas, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o aluno começa a construir sua autonomia como leitor. Para isso, é importante intercalar a leitura feita pelo professor com momentos em que todos devem ler sozinhos tanto na escola como em casa. Mas nada de resumos e questionários para testar os estudantes. Mais produtivo, para quem quer formar leitores, é organizar rodas para o compartilhamento de opiniões, proporem trocas de livros entre os colegas e incentivá-los a seguir um autor ou um tema de que gostem (MEIRELLES *apud* REVISTA NOVA ESCOLA, ago.2010, p.50-54).

Elisa Meirelles (2010) critica, no mesmo texto, o contato dos alunos com os livros, seguindo um roteiro enfadonho, com perguntas de interpretação com uma resposta apenas correta. Ela não considera as escolas de hoje “celeiros de leitores”, embora muito se fale da escola como lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura, sabendo-se do poder da literatura. E

(...) A experiência que deveria ser desafiadora vira uma tarefa burocrática e sem graça. Os jovens se formam sem entender os benefícios da leitura e acabam não lendo mais nada. Mas, obviamente, é possível mudar esse quadro. Para começar, é preciso compreender que, antes de analisar e refletir sobre os aspectos formais da literatura (história, linguagem etc.), os estudantes têm de gostar de ler. E isso só se

faz de uma maneira: lendo, lendo, lendo. Porém ninguém nasce sabendo. Cabe à escola dar acesso às obras e ensinar os chamados comportamentos leitores: "entrar" na aventura com os personagens, comentar sobre o enredo, buscar textos semelhantes, conhecer mais sobre o autor, trocar indicações literárias. Tudo pelo prazer que a literatura proporciona, de nos levar a outros lugares e épocas. Um percurso que idealmente começa na infância - mas também pode ser iniciado mais tarde (nunca é tarde para abrir o primeiro livro) (MEIRELLES *apud* REVISTA NOVA ESCOLA, ago.2010, p.58).

Antes da exigência da análise literária e do conhecimento de seus aspectos formais, a escola deve se portar de forma a incentivar o gosto pela leitura. É preciso disponibilizar a seus alunos um acervo interessante, cujas histórias sejam capazes de transportar seus leitores a lugares e épocas diferentes. Como observação, com base em Meirelles (2010), vale salientar que a leitura é importante em todos os níveis educacionais e deve ser iniciada no período de alfabetização. Ela constitui-se numa forma de interação das pessoas de qualquer área de conhecimento.

Nesse sentido, este primeiro capítulo teve como enfoque "a criança, a fantasia e o encanto das histórias infantis", abordando uma breve história da literatura infantil; os primeiros livros: envolvendo a fantasia e o encanto das histórias infantis; Monteiro Lobato e a formação da literatura infantil no Brasil e os livros infantis: contando história e formando leitores.

No capítulo a seguir abordaremos questões relativas à importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem, enfocando a evolução dos contos de fadas, suas características, o seu significado oculto, uma vez citado por vários autores, mostrando as implicações que o mesmo tem sobre a alfabetização e letramento..

## 2 LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Este capítulo tem como objetivo apresentar reflexões, conceitos em diferentes abordagens teóricas de vários autores, ressaltando que ao longo dos anos, a educação tem se preocupado em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque vivemos em uma sociedade onde as trocas acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. Diante disso, as escolas buscam conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita e como a literatura infantil através dos contos de fadas pode influenciar de maneira positiva nesse processo.

Durante o estudo do primeiro capítulo pude perceber que a literatura infantil esteve e está presente em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, através das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda, do ouvir histórias contadas pelos pais e/ou familiares. Mas, é na escola que a literatura tem o poder de construir para a criança, um elo lúdico entre o mundo da imaginação, dos símbolos subjetivos e o mundo da escrita dos signos convencionalizados e impostos pela cultura.

Assim, e a partir do momento em que a criança passa a ter acesso ao mundo da leitura, ela passa a buscar novos textos literários, novas descobertas, ampliação de compreensão de si e do mundo, do desenvolvimento pessoal e do mundo que a cerca.

### 2.1 INFÂNCIA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base na revisão de literatura, mais precisamente, a obra de Luiz Carlos Cagliari (2002) - *Alfabetização e Lingüística* -, pode-se considerar que:

A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupavam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar.

Essa questão recebeu e vem recebendo uma atenção especial da parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados (GAGLIARI, 2002, p.8).

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como “a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pode ser controlado entre os indivíduos”, segundo Cagliari (2002, p.10).

Mas, em que consiste a alfabetização? Qual será o melhor método? O que é necessário para uma criança aprender a ler? O que se deve entender por prontidão para a leitura? Estas e outras perguntas têm sido feitas pelos professores e/ou educadores ao se interrogarem sobre o insucesso de algumas escolas, conforme Lima (2006, p.63).

A alfabetização deve ser entendida, pois, como “um processo que se inicia com a criança pegando, ouvindo, combinando e experimentando objetos” (LIMA, 2006, p.64).

De acordo com Castanheira, Maciel e Martins (2009, p.14), em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos -, a alfabetização passa a ser entendida como “instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente”.

Cabe salientar que, se tomarmos como ponto de partida essa definição, constata-se que nela está explícita a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um instrumento que permitirá o indivíduo ter acesso à informação e criar novos conhecimentos.

Portanto, pode-se dizer que o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e escrever em diferentes situações sociais.



Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p.16).

Ou seja, o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever.

Para Soares (2003, p.16) segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, “a ação de alfabetizar, de ensinar a ler (e também a escrever) é designada por alfabetização, e alfabetizado é aquele que sabe ler (e escrever)”.

Ao longo do século passado, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação, “mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária” (SOARES, 2003, p. 10-11 apud CEALE, 2004, p.16).

Essa ampliação se manifesta também na escola. Até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das “primeiras letras”, pelo desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação. O uso da língua escrita, em práticas sociais de leitura e escrita, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvido nas séries seguintes (CEALE, 2004).

Um bom exemplo da variação do conceito de alfabetização ao longo do tempo e da dependência entre o fenômeno do letramento e as condições culturais e sociais é a comparação entre os critérios que foram no passado utilizados e os que hoje são utilizados para definir quem é analfabeto ou quem é alfabetizado nos recenseamentos da população brasileira:

O Censo Demográfico é um deles, a mudança nos seus questionários e o próprio modo de apresentar os resultados evidencia uma ampliação do conceito.

Até a década de 40, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho.

A partir dos anos 40, deixa-se de aceitar como alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, assinando o próprio nome. Passa-se a questionar a capacidade de “ler e escrever um bilhete simples”. Mais do que a proclamação pública de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, considera-se alfabetizado aquele que sabe usar a língua escrita (SOARES, 2001, p.55).

Pode-se deduzir que, mesmo a leitura e a escrita de um bilhete simples vêm se tornando insuficiente diante das demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita.

A mudança de critério para a avaliação dos índices de alfabetização abriu espaço para o termo letramento, usado muitas vezes com o mesmo sentido de alfabetismo funcional, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem colocar em prática os conhecimentos sobre o código lingüístico, afirma Soares (2001).

De acordo com a perspectiva progressista, “liberal” das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social; o letramento, nessa interpretação “fraca” de sua dimensão social, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em contexto social, vem daí o termo letramento funcional ou alfabetização funcional, difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray, em 1956, para a UNESCO.

Gray (1956) enfatiza a natureza pragmática do letramento quando adota o conceito de letramento funcional que, como afirma, surgira a partir de pesquisas e experiências sobre leitura desenvolvidas nas duas ou três décadas anteriores.

Gray define o letramento funcional como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo (SOARES, 2001, p.72).

Assim, baseando nos textos do CEALE (2004), pode-se dizer que, alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”. Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada na cultura escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais

## 2.2 PSICOGÊNESE DA ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO FERREIRO E TEBEROSKY

No decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa, nos baseamos em diversos teóricos e estudiosos do assunto, dentre eles as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que trazem em seu livro “Psicogênese da Língua Escrita” (2008), uma nova perspectiva sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever.

Ou seja, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (2008, p.192) demonstram:

Como se constrói, em níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem.

Apoiando na citação acima, pode-se dizer que, a alfabetização é um processo, em que se constata passos que as crianças dão em relação às conquistas da escrita, o qual pode ser chamado de níveis, sendo: Nível 1- hipótese pré-silábica; Nível 2 - hipótese silábica; Nível 3 - hipótese silábico-alfabética; Nível 4 - hipótese alfabética e Nível 5 - finalmente, é atingido o estágio da escrita alfabética).

Conforme Ferreiro e Teberosky (2008, p.193):

**Nível 1:** neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, têm-se grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinação entre ambas. Se a forma básica é cursiva, têm-se grafismos ligados entre linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. Entretanto, no mesmo nível, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido.

**Nível 2:** a hipótese central é de que “para ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras”. Nesta fase, ao tentar escrever, “a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas, (não podem ser repetidas)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p.202).

Ou seja, no nível 1 as crianças expressam sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente, sem repetição e já no nível 2 elas acham que para se ler coisas diferentes têm que haver uma diferença na escrita. Para se escrever é necessário um certo número de grafismo ou uma variedade de letras.

**Nível 3:** este nível está caracterizado pela tentativa de dar um “valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra”. Surge a chamada hipótese silábica, isto é, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia. Há, neste momento, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p.209).

Pode-se dizer, que nesta fase a criança tenta dar uma letra a cada som que emite ou um valor sonoro a cada letra que compõe a escrita, revelando-nos a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

No **Nível 4** ocorre então a passagem da hipótese silábica para a alfabética:

O conflito que se estabeleceu - entre uma exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que ela procure soluções. Ela, então, começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente. O conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p.214).

Ao chegar neste nível podemos considerar que a criança venceu a barreira do código, pois é capaz de compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba. É um avanço notável, porém, não significa que todas as dificuldades foram vencidas. A partir deste momento a criança passará a enfrentar a barreira da ortografia.

As autoras Ferreiro e Teberosky (2008, p.214) acrescentam que:

No **Nível 5**, finalmente, é atingido o estágio da escrita alfabética, pela compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita correspondem valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita. A existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

Entende-se que, esta fase constitui o final desta evolução da lecto-escrita e os níveis de desenvolvimento da criança.

Como coloca Azenha (2006, p.85), neste estágio “a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”.

Assim, uma proposta pedagógica coerente com a psicogênese da alfabetização deve levar em consideração: a criança que aprende procurando conhecê-la melhor; e a construção do conhecimento, logo ele não pode ser ensinado, sendo o papel do professor criar situações para que o aluno.

### 2.3 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: SEGUNDO CAGLIARI

Se a alfabetização é uma aprendizagem de natureza conceitual, o desempenho na leitura e na escrita, não dependerá de maior ou menor quantidade de informações sobre o valor sonoro das letras, mas sim do conhecimento construído pelo aluno sobre o sistema de representação da escrita (CAGLIARI, 2002).

Neste sentido, Cagliari (2002, p.96), esclarece que:

[...] o ensino do português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando, mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa.

Portanto, é um absurdo que todas as atividades de português na escola girem em torno da escrita e até a fala que se pretende ensinar assume as formas da escrita. E, ainda hoje é comum os professores de português ou de alfabetização saberem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona, como deve ser usada em diferentes situações.

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta (CAGLIARI, 2002, p.96).

Ainda, Cagliari (2002, p.96), “[...] esse é um ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar”.

A forma gráfica da escrita não é bem compreendida pelos alfabetizadores pode parecer paradoxal, mas em nenhuma cartilha se explica à criança que temos várias formas de representação gráfica, ou seja, vários tipos de alfabeto em uso, e, em geral, de uma maneira misturada, como por exemplo: a escrita de forma é diferente da escrita cursiva. Assim, a criança que vai aprender a escrever irá sentir de uma maneira indecisa, perplexa diante desse fato (CAGLIARI, 2002).

Mas, sabe-se, historicamente, que à medida que um sistema alfabético é utilizado por um número grande de pessoas em lugares diferentes, para usos diversos, a forma das letras do alfabeto, que era única, passa a admitir variantes. No

mundo antigo, as variantes das letras se restringem a uns poucos casos. O latim, por exemplo, não tinha as letras minúsculas. A escrita cursiva vai aparecer só na Idade Média, mas nessa época o latim já era escrito com muitos tipos de letras. Hoje, mesmo numa única folha da cartilha, encontra-se uma variedade de tipos de alfabetos. Vive-se num mundo onde a escrita se realiza através de muitos tipos de alfabetos (CAGLIARI, 2002).

Conforme Cagliari (2002, p. 97),

[...] como aprendemos a ler todos eles, não tomamos consciência dessa realidade. Para nós, adultos, qualquer **A** é **A**, seja ele escrito como for. Quando a criança começa a aprender a escrever, e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora e/ou adulto faz com as letras. Com o tempo acaba aprendendo indiretamente o que a escola pretende. O grande problema nesse caso é que “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo”.

Retomando a Ferreiro e Teberosky (2008), a escrita segue, dentro de uma abordagem e uma linha de evolução regular, ela não é simplesmente uma técnica de reprodução de traços gráficos. A escrita se dá através desta evolução dependendo das hipóteses que as crianças vivenciam tentando compreendê-las. Assim sendo, a cópia não se justifica. O essencial em um texto escrito pela criança é o que ela quer representar e a maneira como representa.

Nesse sentido, o que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram em suas pesquisas é que a criança (re)constrói o sistema de escrita. Cria um sistema gráfico e normas para sua utilização, inventando “letras”, as maneiras de combiná-las e atribuindo significado ao que escreve.

Desta forma, devemos deixar que a criança escreva tal como acha que é, pois, assim chegará a descobrir que o seu sistema não o nosso e, portanto, encontrará razões para substituí-lo.

### 2.3.1 O ato de escrever, o desenho e a imagem

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (2008) partem, pois da perspectiva da

criança, e procuram a sua aquisição da escrita, antes da intervenção formal da escola, isto é, antes de a criança ser submetida a um processo sistemático de ensino.

Segundo Cagliari (2002, p.101),

Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas de palavras e recados curtos. Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode se tornar indesejável e inútil. Porém, os que vivem num meio social onde se lêem jornais, revistas, livros, onde os adultos escrevem freqüentemente e as crianças, desde muito cedo, têm seu estojo cheio de lápis, canetas, borrachas, régua, etc., acham muito natural o que a escola faz, porque, na verdade, representa uma continuação do que já faziam e esperavam que a escola fizesse. Portanto, alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo.

Cabe salientar que, em escolas de periferia, alguns alunos não participam com interesse do aprendizado da escrita, porque acham que a escola faz o que não lhes interessa e deixa de fazer o que seria útil para eles. Desta forma, a professora pode logo no início do ano, fazer um levantamento junto às classes para saber de suas aspirações e de sua situação lingüística, incluindo, é claro, questões muito específicas sobre o que representa a escrita para as crianças, para que serve, como os adultos a usam, quando e o que se deve escrever, etc. As crianças gostam de ser ouvidas, de participar do planejamento das atividades escolares, sobretudo na alfabetização.

Partindo das expectativas das crianças, a escola pode discutir com elas outros aspectos da escrita que talvez elas não tenham visto ou em que nem sequer pensaram. Escrever é também uma forma de expressão artística e até um passatempo. “As crianças podem ficar muito motivadas para escrever, por outro lado, se elas não tiverem uma motivação real, poderá ser inútil mostrar-lhe cada a parafernália de letras e rabiscos própria da alfabetização” (CAGLIARI, 2002, p.102).

Embora, sabemos que até a conquista da base alfabética, as crianças passam por inúmeros desequilíbrios que as levam a avançar na aprendizagem. É



necessário que na alfabetização o professor esteja consciente desses níveis e dê espaço para que os alunos façam tentativas de leitura e escrita. E que nesta interação proponha atividades que levem o aluno a avançar em suas hipóteses, construir conhecimentos e se tornar sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

## 2.4 INFÂNCIA E LETRAMENTO

A palavra letramento chegou ao Brasil através de especialistas das áreas de Educação e das Ciências Linguísticas, e na segunda metade dos anos 80, segundo a autora Magda Soares:

Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986, p.7) em que a autora diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento.

Dois anos mais tarde, Leda Verdiani Tfouni lança o livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (1988), no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. A partir daí o termo letramento torna-se, cada vez mais frequente, como parte do discurso de especialistas, de tal forma que, em 1995, surge o livro com esse termo no título: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, de Ângela Kleiman (SOARES, 2004, p.15).

A autora Tfouni (2006, p.10), em sua obra “Letramento e Alfabetização”, procura explicitar concepções de alfabetização e de letramento, afirmando que: “os estudos sobre letramento procuram examinar não somente as pessoas que adquiriram a tecnologia do ler e escrever, portanto alfabetizadas, como também aquelas que não adquiriram essa tecnologia, sendo elas consideradas analfabetas, em sua abordagem”.

Ou seja, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e

escrever, mas aquele que usa somente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004).

Já Soares (2001, p.47), vem-se investindo na reflexão dos conceitos acima mencionados, definindo como alfabetização “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”; e como letramento “o estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ler “é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde o simples decodificar de sílabas e palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa”. Escrever é também “um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado [...]”. Alfabetização e letramento não são opostos; somam-se (SOARES, 2001, p.48-49).

Na verdade, a palavra letramento é “uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*”, que é a condição de ser letrado, dando a palavra letrado sentido diferente daquele que vem tendo em português.

*Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita (SOARES, 2001, p.35-36).

Conforme Soares (2001) há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.

A definição do conceito de letramento não é tão simples como pode parecer. Envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Para isso, é fundamental a compreensão das duas principais dimensões que são subjacentes às definições mais exploradas do conceito de letramento: *a dimensão individual e a dimensão social*. Pois, é preciso ainda considerar a complexidade e a natureza heterogênea de cada dimensão (SOARES, 2001).

Tais dimensões enfocam essa natureza complexa e heterogênea das dimensões individual e social do letramento:

Quando se focaliza a dimensão individual, letramento é compreendido como um atributo pessoal, fazendo alusão ao uso particular de determinadas habilidades de leitura e escrita. Ao se valorizar a dimensão social, letramento é considerado um fenômeno cultural, expresso em atividades e exigências sociais que envolvem o uso da língua escrita (SOARES, 2001, p. 66).

Uma das dificuldades, a serem enfrentados envolve a distinção de dois processos: a leitura e a escrita. Se, por um lado, definições de letramento concebem o ato de ler e de escrever como uma mesma habilidade, não levando em conta a especificidade de cada um; por outro lado, quando compreendem a distinção dos dois processos, acabam por enfatizar um deles, segundo Soares (2001).

Na tentativa de elucidar as peculiaridades de cada processo, a leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento, pode ser entendida como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2001, p. 68). A decodificação da língua escrita em língua oral é necessária e complementar à compreensão dos significados do texto escrito. São inúmeras as habilidades que precisam ser consideradas nos processos de leitura, assim como o fato de que são empregadas de forma diferente, considerando os diversos materiais de leitura.

Assim, como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento, também requer “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura”, enquanto “as habilidades de escrita estendem-se desde a capacidade da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (SOARES, 2001, p. 69).

Afirma Soares (2001) que “[...] o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica. Portanto, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo não letrado” (SOARES, 2001, p.71). A dificuldade se concentra em determinar quais as habilidades de leitura e escrita caracterizaria uma pessoa letrada e em que tipo de material essas aptidões devem ser empregadas.

A fim de avançar na compreensão do conceito, buscamos entendê-lo também a partir de uma dimensão de caráter social. Desta forma, o letramento não é

interpretado como um atributo particular, mas como um fenômeno cultural relativo a determinadas atividades sociais que requerem o uso da escrita e da leitura.

Segundo Soares (2001, p.72), há interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento: “uma interpretação progressista, “liberal”, uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão, e uma perspectiva radical, “revolucionária”, uma versão “forte” de seus atributos e implicações”.

Considerando apenas a perspectiva da dimensão individual, é difícil definir letramento, devido à extensão e diversidades das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento. Contudo, apenas a dimensão individual do letramento, essas definições determinam “quais habilidades de leitura e escrita caracterizam uma pessoa letrada (ler e escrever com compreensão), e a que tipo de material escrito essas habilidades devem ser aplicadas” (uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana) nas palavras de Soares (2001, p.70-71).

De acordo com a progressista, “liberal”, das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social; o letramento, nessa interpretação “fraca” de sua dimensão social, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em contexto social. Daí o termo “letramento funcional”, compreendido como um instrumento que permite ao indivíduo participar das atividades nas quais o fenômeno é habitualmente determinado pelo grupo no qual está inserido. As habilidades de leitura desenvolvidas servem para atender às demandas da sociedade. O letramento se torna um instrumental a ser utilizado nas práticas sociais de leitura e escrita a fim de adaptar o indivíduo às condições sociais. Nesta perspectiva, faz sentido, no contexto escolar, a negação da leitura e da escrita como prática dialógica, discursiva, significativa.

Entretanto, evidencia a necessidade de a escola investir em ações que estimulem os alunos a se apropriarem de ferramentas que permitam a participação em contextos sociais de leitura e escrita, tornando-os encorajados a interferir nesse contexto, criando, inclusive, novas regras de participação. Essa proposta aponta para uma outra perspectiva também de caráter social, a perspectiva revolucionária ou radical cujo conceito de letramento é entendido como “[...] um conjunto de

práticas de leitura e a escrita, que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever” (SOARES, 2001, p. 75).

A discussão anterior permite concluir que o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais, e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas (SOARES, 2001, p.80-81).

Portanto, por meio desse conceito, a escola ampliou, assim, o seu conceito de alfabetização:

Muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional. Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades de escrita. As dificuldades que enfrentamos hoje na alfabetização são agravadas tanto pelo passado, a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais, quanto pelo presente, a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados (CEALE, 2004, p.18).

E, pode-se concluir, então, que há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.

## 2.5 LEITURA E ESCRITA: PROCESSOS EM CONSTRUÇÃO

Tem-se, também, alegado que o analfabetismo escolar tem como base principal a “implantação” de metodologias de ensino baseadas na teoria do construtivismo e no conceito de letramento. Por essa razão, defende-se a utilização de métodos de base fônica, organizados em torno da exploração sistemática das relações entre “letra e som”, isto é, entre o sistema fonológico da Língua Portuguesa e seu sistema ortográfico.

Esses métodos de base fônica, cuja utilização vem sendo defendida recentemente, não se identificam com o já conhecido método fônico de alfabetização. Os métodos de base fônica, mais recentes, propõem metodologias de ensino baseadas no necessário desenvolvimento da consciência fonológica, na análise da relação entre letras ou grafemas e sons ou fonemas da língua, bem como no desenvolvimento da fluência em leitura, do vocabulário e da compreensão (CEALE, 2004, p.22).

Adicionalmente, seria ótimo que os problemas da alfabetização no país pudessem ser resolvidos por um método seguro e eficaz. Mas as metodologias de ensino, por si mesmas, não são suficientes para assegurar resultados positivos, pois dependem sempre do professor, de sua sensibilidade para interpretar as necessidades dos alunos, particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Dependem, também, de uma organização coletiva da escola e das redes de ensino, por meio das quais são definidos os patamares mínimos de aprendizagem numa série ou ciclo, estabelecido formas de diagnóstico e desenvolvidos processos de intervenção (CEALE, 2004).

De acordo com Smolka (2003), é preciso salientar, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, na alfabetização, o fluir do significado, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. Ainda, o problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem escrita de letras, palavras e orações e nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita, mas:

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a construção do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura - para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer [...]. Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2003, p.69).

Ainda, a mesma autora, neste sentido, a alfabetização “é um processo discursivo, a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 2003, p. 63). Mas, esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende a escrita. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos.

Para a autora, e de modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização um processo de construção de conhecimento, muito menos um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, “a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas” (SMOLKA, 2003, p. 76).

Enquanto isso, a leitura e a escrita ganham, fora da escola, outras marcas e se realizam de outras formas no contexto cultural, não só suas funções, mas seus usos se modificam e se transformam. No entanto, buscando, então, transformar algumas condições e procedimentos de ensino nas escolas, passou-se a usar como umas das formas de articulação das atividades e de constituição da interdiscursividade, a literatura infantil. Além da literatura procurou-se implementar as várias formas de linguagem, como: plástica, corporal, etc., possíveis e viáveis nas situações escolares. Mas, por que a utilização da literatura?

A literatura como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores - de outros lugares, de outros tempos - criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (SMOLKA, 2003, p. 80).

Trabalhar com a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originariamente pedagógico, ético e pragmático desse gênero cultural, forja e constitui a dimensão lúdica, fantástica e maravilhosa dos textos; e implica trabalhar não só a leitura como também a autoria do texto.

Com base na revisão da literatura, pode-se considerar que um dos caminhos é resgatar na literatura infantil, a contextualização dos contos de fadas e sua ocupação no processo de desenvolvimento das crianças. Uma vez que, esses contos irão contribuir cada vez mais para que a criança adquira conhecimento, sendo estes um dos caminhos para que a criança descubra os chamados “mistérios” da leitura e da escrita.

Nesse sentido, pode-se salientar a importância que os contos de fadas têm dentro do processo de alfabetização. Desta forma, buscou-se mostrar através de uma metodologia de letramento que estimulasse e que desse prazer a criança com dificuldades de aprendizagem. Como metodologia de alfabetização foi utilizada os contos de fadas. Com isso observou-se que, verdadeiramente, os contos de fadas têm um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades da criança. Percebeu-se então, que os mesmos, durante esta intervenção pedagógica, puderam ser vistos como facilitadores, ou mesmo, como estímulos a mais na busca do aperfeiçoamento daquilo que o aluno já traz consigo, possibilitando, assim, um desenvolvimento maior de sua capacidade de leitura e escrita.

Nesse sentido, no terceiro capítulo desse trabalho monográfico tratar-se-á da extrema necessidade em utilizar a literatura infantil e principalmente os contos de fadas, nesse momento transitório e contínuo do desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, justificando o tema: *Os livros Infantis e a arte de encantar*



### 3 OS LIVROS INFANTIS E A ARTE DE ENCANTAR

Este capítulo objetiva mostrar a importância que os contos de fadas têm no contexto educacional e, de acordo com a revisão da literatura feita para a elaboração do capítulo anterior, pôde-se observar que, verdadeiramente, os contos de fadas têm um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades do aluno, como facilitadores ou mesmo como estímulos a mais na busca do aperfeiçoamento do que a criança traz consigo, possibilitando um desenvolvimento e, ao mesmo tempo, encantando.

#### 3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

O avanço das pesquisas no campo da leitura e da escrita nos leva a incorporar a esse estudo o conceito de letramento, que vem sendo também aplicado à literatura, na convicção de que existe uma especialidade na leitura literária, a realizada ou a pretendida.

Autores como Paiva e Rodrigues (2005) discutem aspectos ligados à leitura literária no contexto escolar por meio da reflexão sobre o papel do professor como formador de leitores, os tempos escolares destinados ao trabalho com a leitura literária nas salas de aula e, ainda, procuram mostrar que através da literatura o professor tem uma gama de possibilidades de trabalho em sala de aula, no processo de escolarização de crianças.

Ainda, as autoras acima citadas, afirmam que aspectos relacionados ao papel dos professores, aos tempos escolares destinados ao trabalho com a leitura literária e às condições de acesso à produção literária na escola são importantes indicadores das práticas de letramento literário. Contudo, muitas questões ainda se colocam como desafios no trabalho com a literatura na escola; há que se considerar que as possibilidades de propostas adequadas de leitura literária na sala de aula hoje se ampliam apoiadas por políticas de aquisição de livros, sem as quais dificilmente poderiam se efetivar.

Para Paiva e Rodrigues (2005, p.104), ao letramento literário na sala de aula três eixos se encontram inter-relacionados: “o enfrentamento do desafio, a sistematização de possibilidades concretas de trabalho e a discussão do acesso à literatura no contexto escolar”.

Atualmente, nas escolas, existe uma discussão sobre o lugar que a literatura deve ocupar, já que vivemos em uma sociedade onde existe uma multiplicidade de textos, uma presença marcante de imagens e uma variedade de produtos culturais.

Pode-se dizer que os caminhos da literatura começam quase sempre pelos primeiros olhares entre a criança e o adulto, pelas trocas de afeto que se traduzem em afagos ligeiros, aí, nesse espaço vivo de emoção, pode nascer a poesia: do olhar, da palavra e do sentimento.

O mundo estabelecido pelo literário é convocação que transforma e converte a fantasia em realidade. A literatura é princípio mágico e inaugural que se revela em cada personagem, cada palavra e cada sentir. Mundo em desdobramento do eu para o outro: espaço clandestino que faz parte de uma transgressão que salva porque propõe caminhos para a ampliação de uma visão de mundo, por conseguinte itinerários do sonho, da luta, da fé, da dor-amor, enfim, da vida e da alma (CAVALCANTI, 2002, p.17-18).

Cabe salientar que, certamente, a literatura é um dos espaços mais significativos para que se aprenda a caminhar com largueza e criação; portanto, uma história, quer seja conto, lenda ou mito, é sempre um “presente de amor” que se oferece às crianças e aos adultos também, pois da relação de intersubjetividade entre o texto e o leitor existirá quase sempre uma grande possibilidade de encontrar caminhos que nos ensinem alguns segredos da alma e da vida (CAVALCANTE, 2002).

É fundamental que a criança, desde a tenra idade, seja posta em contato com o livro para manuseá-lo, olhar gravuras, ouvir histórias e recontá-las a seu modo. Assim, de início, o livro deve ser oferecido a ela, bem antes de ser alfabetizada. É importante que a criança sinta-se bem com o livro, que o relacione, desde cedo, à idéia de alegria, diversão, prazer.

Histórias de fadas, anões, bruxas podem excitar e confundir a criança pequena. Chapeuzinho excita; Cinderela confunde. Nenhuma delas vai ajudá-la a estabelecer

relações e ordenar o seu mundo. Por isso histórias fantásticas devem ser evitadas, na opinião de Casasanta. A verdadeira imaginação não se baseia em confusão. Essas histórias confundem a criança, não porque sejam infiéis à realidade, pois a criança também o é, mas porque não se relacionam com coisas que ela tenha vivido em primeira mão e não se esforçam por apresentar o mundo de acordo com as relações que a própria criança estabelece (CASASANTA, 1991).

A fantasia é fundamental para atingir o universo da criança. É a linguagem que ela compreende porque pertence ao seu universo simbólico, conforme a psicologia de Freud e Piaget. Por outro lado, não se pode confundir fantasia com alienação. Pode-se, perfeitamente, tratar de assuntos importantes para a realidade através de uma linguagem de fantasia (SANDRONI, 1981, *apud* CASASANTA, 1991).

### 3.2 OS CONTOS DE FADAS ALIADOS AO CONTEXTO EDUCACIONAL

Os contos são um gênero textual com o qual as crianças entram em contato logo nos primeiros anos escolares. O ato de ouvir histórias auxilia no processo de aquisição da língua escrita. É o primeiro passo para estimular a competência leitora e desenvolver a escrita por meio da sistematização das idéias.

Estudos sobre a aquisição da linguagem escrita têm demonstrado a relação entre leitura de contos e as crianças em processo de alfabetização. As investigações têm apontado que as crianças que leem frequentemente contos sabem como manipular os livros, podem dizer o que está na capa e conhecer a direção em que se leem os impressos.

Além disso, ajuda as crianças pequenas a aprenderem as características da língua escrita e que esta é diferente da oral, que a letra de imprensa gera significado e que as palavras estampadas na página têm sentido.

Segundo a autora Lúcia Lins B. Rego, experiências têm mostrado a excepcional importância da leitura (pelo adulto) de livros para a criança, em casa ou na instituição de Educação Infantil:

Quando a criança ouve a leitura do texto literário, entra em contato profundo com os diferentes usos da língua escrita, vivenciando as funções informativa, emotiva, apelativa, poética e outras, em sua forma dinâmica e natural, e aprende, por impregnação, como são escritas. No momento em que necessitam fazê-lo, simplesmente escrevem dentro dos padrões exigidos de coerência e coesão, peculiares ao texto escrito, incorporadas sem ensino sistemático. Foi o que descobriram, surpreendidos, pesquisadores que fizeram o acompanhamento, na cidade de Recife, de um grupo de crianças que frequentam o pré-escolar de uma escola pública cujas professoras estão orientadas para utilizar a literatura infantil como instrumento central do processo de alfabetização e letramento. (REGO, 2002, p.78).

Rego afirma que os efeitos observados permitem afirmar que as crianças se sentem fascinadas pelas histórias, mesmo escritas num dialeto diferente do seu e se interessam por imitar as leituras, recontando as histórias e, conseqüentemente, aprendendo através destas atividades a usar um estilo de linguagem que será da mais alta relevância para o êxito escolar e ascensão social.

A autora ressalta a necessidade de oferecer-lhes oportunidades de contato com diferentes modelos, contextualizando a língua escrita através de seus usos, mesmo antes de se tornarem efetivamente capazes de ler e escrever. É a partir desse contato que as crianças farão descobertas fundamentais ao seu processo de alfabetização e letramento. A primeira delas será a de que ler e escrever são atividades funcionais que servem a propósitos específicos de comunicação. A segunda é que a língua que se encontra nos textos escritos tem características diferentes da que usamos para conversar. A terceira diz respeito à própria compreensão do sistema de escrita que pretendemos ensinar (REGO, 2002).

As crianças que nascem em ambientes letrados cedo desenvolvem um interesse lúdico em relação às atividades de leitura e escrita que os adultos praticam ao seu redor. Esse interesse será variável em função da qualidade, da frequência e do valor que possam ter essas atividades para os adultos que convivem mais diretamente com as crianças. Assim, uma mãe que lê textos interessantes e de boa qualidade diariamente para seu filho transmite informalmente para ele uma série de informações, sobre a língua escrita e sobre o mundo, que superam os limites das conversações restritas ao aqui e ao agora. A qualidade, portanto, do que se lê para a criança é extremamente importante e não pode estar alheia aos interesses dela (REGO, 2002, p. 51).

As crianças, com raras exceções, se interessam por contação de histórias e expressa espontaneamente um interesse lúdico pelas palavras. Contar histórias para crianças pequenas é uma atividade muito comum em várias culturas. Há diferença relevante entre uma história contada e uma história lida. Segundo Sartre, ao ouvir a primeira história lida, teve a seguinte sensação: “O conto estava em trajes domingueiros: o lenhador, a mulher do lenhador, a sua filha, a fada, todos estes personagens, nossas criaturas conhecidas, adquiriram majestade; seus trajes foram magnificamente descritos, as palavras deixavam suas marcas nos objetos, transformando ações rituais e eventos em cerimônias” (REGO, 2002, p. 52).

Nesse comentário, Sartre eloquentemente resumizou o poder mágico das palavras o mundo da escrita, a qualidade estética de que se reveste a linguagem quando se trata de um texto literário escrito.

Dada a revisão bibliográfica, pode-se dizer que a visão de letramento como prática sociocultural leva em conta o trabalho que vem sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos, pois se continua trabalhando a compreensão geral dos pontos principais, as informações detalhadas do texto e os elementos linguísticos e textuais oferecidos pelos textos escolhidos, realizando um estudo de compreensão e interpretação dos mesmos. O letramento representa uma ampliação desse trabalho de leitura no que se refere ao desenvolvimento crítico dos alunos, assim, nesta perspectiva, leitura, escrita e oralidade interagem.

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças, seja nos lares ou em instituições educativas. Um dos principais objetivos da leitura ou da narração de histórias na escola é estabelecer interação entre as crianças e a linguagem escrita, “de modo a possibilitar uma intimidade prazerosa, uma relação afetiva com a natureza dessa modalidade de linguagem” (MAIA, 2007, p. 95).

Por fim, são muitas as possibilidades de enriquecer as práticas de leitura e narração de histórias, tendo em vista que, por meio delas, se planejadas e intencionais, estamos promovendo o processo de letramento das crianças e estimulando-as a aprender a ler e escrever. E, se ao final da história, as crianças manifestarem o desejo de ouvi-la novamente, é sinal de que houve encantamento, de que ações e pensamentos humanos, materializados em escrita, foram

transmitidos para outras gerações, de que uma das finalidades dessa complexa forma de linguagem, transmissão de cultura, de forma prazerosa, se efetivou.

Os contos mais usados pelos professores são: Os Três Porquinhos, Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, João e o Pé de Feijão, A Gata Borralheira, entre outros.

Estes contos de fadas são explorados constantemente pelos professores em momentos de leitura, de escrita, de reconto, descrição de cenas, de produção de texto, de interpretação de texto, além de produção de listas, cartazes, murais, jogos e brincadeiras, lazer e leituras compartilhadas.

Neste contexto, pode-se inferir que as crianças em contato com esse tipo de literatura podem imaginar esse mundo de fantasia e podem ser estimuladas por esse gosto e prazer; além da curiosidade em conhecer outros livros dos mesmos autores, sua biografia e, principalmente, de tomar gosto pela leitura, contribuindo, assim, para a formação de leitores.

Para tanto, é preciso repensar o processo de alfabetização e letramento, rever metodologias e enfrentar a nossa própria história, aceitando os erros e o novo sem preconceitos, não abandonando os acertos e as conquistas.

Desta forma, o professor-alfabetizador deve se preocupar sempre em buscar novos e variados métodos de ensino a fim de aprimorar seus conhecimentos, para que, ao interagir com a criança, seja capaz de permear e realizar as intervenções necessárias a cada processo de alfabetização e letramento. Assim, a criança, ao ficar inserida nesse contexto, amplia seu mundo letrado, rico em significados, desenvolvendo-se como cidadão participativo, mais autônomo e mais consciente dos seus direitos e deveres, realizando melhor leitura do mundo que a cerca.

Nesse sentido, os serviços bibliotecários de incentivo à leitura para alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), integrados ao processo de ensino-aprendizagem, favorecem o desenvolvimento e consolidação do hábito de leitura nas crianças. É interessante que seja destacada a importância da leitura em todos seus programas, propondo explorar o livro e a literatura infantil em todos os seus aspectos, como forma de narrativa, conteúdo, ilustração, papel e formato, respeitando-se a relação entre texto e imagem.

Já através da mediação de leitura, procura-se introduzir o livro como rotina no incentivo ao hábito de ler, permitindo ao pequeno leitor amplo acesso ao material

impresso, como forma de realização da leitura global, fiel ao texto em toda a sua originalidade e aspectos físicos da obra, com o objetivo de “abrir janelas” e permitir que cada criança seja atraída pelo detalhe de narrativa ou ilustração (arte) que a encante na sua própria descoberta.

### 3.2.1 Abordagem Pedagógica dos Contos segundo Riolfi

As atividades de leitura e escrita, assim como a prática de comunicação oral com contos possibilitam que os alunos pensem sobre a função social da escrita; as convenções gráficas da escrita: o direcionamento, o alinhamento, segmentação dos espaços em branco e pontuação; a diferença entre letras e números, letras e desenho; a percepção da forma e do valor sonoro convencional das letras; a constatação da conservação de letras e sílabas nas palavras; a quantidade de letras necessárias para escrever as palavras; a variedade, posição e ordem das letras em uma escrita convencional; a natureza alfabética do sistema de escrita. Permitem, ainda, a reflexão sobre a relação grafema e fonema; os princípios e as regras ortográficas; as relações do que se leu com outras leituras e experiências; o sentido do texto lido, além de desenvolver a cognição, o pensamento lógico, a atenção, a escuta, a memória, a observação, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a reflexão, a criticidade, as linguagens oral e escrita.

Essas atividades ampliam o repertório cultural, o volume de escrita e o vocabulário, possibilitam construção da base alfabética e ortográfica, funcionam como modelo de escrita convencional; trabalham a análise linguística da estrutura das palavras do texto - letra e sílaba (inicial e final), número de letras e sílabas, posição das letras na palavra, relação entre som e grafia; trabalham com as diferentes estratégias de leitura; permitem o contato com diferentes sílabas e diferentes tamanhos de palavras e organizam a fala.

A presença regular dos contos na sala de aula possibilita um processo de alfabetização e letramento real e significativo, posto que é um gênero textual que circula no mundo social; a formação de leitores competentes; a formação intelectual;

a inserção no mundo letrado; a descoberta de outros lugares, outras épocas, outras culturas, outros modos de ser e de agir.

Quanto ao ensino do conto, o debate pedagógico está centrado em duas questões: se os professores devem ensinar diretamente aos alunos os elementos que compõem um conto com o objetivo de promover a aprendizagem da leitura e da escrita ou usar os contos apenas para leitura, na sua dimensão lúdica, pessoal e independente.

Diante dessas questões, pode-se optar por trabalhar com os contos envolvendo dois projetos. O primeiro, para a apreciação, visando à produção de leitura na sua dimensão lúdica e pessoal; e o segundo, a fim de relacionar a leitura à produção de texto, tendo em vista uma produção efetiva dos textos e de uma reflexão constante sobre o funcionamento e estrutura da língua.

Quanto à escolha dos contos, Riolfi (2009) declara que a literatura infanto-juvenil tem considerado três das diferentes fases da evolução da criança descritas pela Psicologia.

A fase do mito ocorre entre 3/4 a 7/8 anos e, nesta fase, a criança não faz distinção entre realidade e fantasia, por isso a leitura mais adequada são de contos de fadas, mitos, lendas e fábulas.

Na fase do conhecimento da realidade – entre 7/8 a 11/12 anos - a criança tem maior necessidade da ação, passa do contemplativo para o executivo. A leitura adequada para a essa fase são os contos de aventura, o relato histórico, os relatos mitológicos, e dos heróis (sobre o princípio da vida dos povos), os de viagens e façanhas.

A partir de 11/12 anos até a adolescência, o leitor vive a fase do pensamento racional. Nesta fase da vida, as questões pessoais adquirem valor extraordinário, por isso a leitura de romances é a mais adequada pelo caráter de seus heróis e por seus temas.

Entretanto, sendo um estudo teórico, deve-se considerar essas fases apenas como referência para a escolha dos contos, pois cada criança tem o seu desenvolvimento peculiar definido por fatores diferentes. Por isso, é fundamental conhecer a criança, sua história, suas experiências e ligações com o livro.



### 3.2.2 Abordagem Psicológica dos Contos

Segundo Riolfi (2009), a infância caracteriza-se como uma fase de intensas descobertas. A criança nesta fase mergulha no mundo da fantasia, da imaginação e do encantamento - o mundo dos contos. As narrativas contidas nestes contos, além de entreter, são ricas fontes de descargas de tensões e angústias, de resolução ou enfrentamento dos conflitos, ajudando a promover a estabilidade emocional; são poderosos recursos de estimulação do desenvolvimento psicológico e moral, ajudando na manutenção da saúde mental da criança em crescimento e cria referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo.

Tais narrativas trabalham atualizando e reinterpretando questões universais, tais como a dicotomia entre o bem e o mal, o forte e o fraco, a riqueza e a pobreza, o belo e o feio, defeitos e virtudes, ajudando assim na formação de conceitos. Trabalham também com a aceitação das diferenças.

Como elas misturam realidade e fantasia, são capazes de transportar as crianças para o mundo dos personagens, encontrando ali alguns de seus problemas e desejos. Por meio delas, as crianças aprendem a interpretar o mundo e são ajudadas na formação e construção da sua subjetividade.

A leitura de contos ajuda o leitor a elaborar conflitos inerentes ao processo de desenvolvimento e socialização; alivia pressões inconscientes, constrói um sistema metafórico e simbólico e contribui para a formação de valores.

### 3.2.3 Objetivos e Orientações Didáticas

Quanto aos objetivos gerais do trabalho escolar com os contos, Riolf (2009) os enumera, conforme exposição sucinta de descritores a seguir.

- Conhecer e apreciar a linguagem literária dos contos;
- Estabelecer um vínculo prazeroso com a leitura de contos;
- Ampliar o repertório do gênero;
- Reconhecer os autores e obras consagradas no gênero;

- Ter procedimento de ouvir contos;
- Reconhecer os títulos dos contos lidos, aproximando-se do conteúdo semântico e estabelecendo coerência na escolha do título;
- Estabelecer comparação entre conto e fábula / conto e lenda;
- Reconhecer elementos no texto que determinam a época que a narrativa ocorre;
- Aproximar-se da estrutura elementar dos contos tradicionais, através dos marcadores temporais e das relações de causalidade que marcam a ambientação, o desenvolvimento da trama e a resolução;
- Apropriar-se da estrutura do gênero do conto trabalhado (tradicional ou moderno), reconhecendo suas características;
- Identificar os portadores de texto dos contos;
- Organizar a sequência narrativa do texto, utilizando as marcas típicas do gênero como apoio;
- Apropriar-se do uso literário da linguagem do conto, utilizando estratégias de coesão: pronominalização, substituição lexical e especialmente os conectivos;
- Interagir com a leitura e a escrita;
- Apropriar-se de valores culturais, sociais, morais, éticos e afetivos;
- Entreter-se e divertir-se;
- Fantasiar, imaginar e simbolizar;
- Entender / enfrentar os conflitos;
- Elaborar conceitos;
- Interessar-se pela leitura demonstrando prazer;
- Inserir-se no mundo da literatura.

Como objetivos específicos destacam-se:

- Criar e fortalecer hábitos de leitura nas crianças desde a mais tenra idade;
- Realizar a hora do conto nas turmas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ;
- Desenvolver atividades pedagógicas cooperativas, baseadas em histórias infantis na hora do conto; e
- Disseminar a todos os envolvidos no processo educacional as possibilidades dos serviços de uma biblioteca escolar no estímulo ao desenvolvimento do hábito de leitura e da pesquisa.

Acreditando na importância da leitura, no estímulo através da concretização do hábito de leitura na formação das crianças, espera-se contribuir com atividades a serem desenvolvidas em Bibliotecas das Escolas, pois sabe-se que cada contribuição, por menor que seja, representa esforço para uma cidadania responsável.

Algumas orientações didáticas, abaixo arroladas, merecem atenção do professor que acredita no poder da leitura como recurso pedagógico.

Realização de “Oficinas literárias” - espaço de dramatização de um conto lido e escolhido pelo grupo;

- Criação com a participação dos alunos a “Biblioteca Volante” - seleção de livros de contos, dispostos em uma caixa, que deverá circular na escola;

- Instituição da “Hora do Conto” - as crianças em roda escolhem, na “biblioteca volante”, os livros para ler, fazem trocas com os colegas, ou o professor faz a leitura para elas.;

- Confecção, junto com os alunos, de um cartaz com os títulos dos contos, para que eles marquem os livros mais lidos;

- Construção com os alunos de um gráfico com os dez livros mais lidos na classe;

- Oficinas de recomendação de livros de contos onde os alunos recomendam ou desaconselham os livros que leram;

- Criação, com a classe, de um sistema de empréstimo de livros de contos;

- Mostra de Contos - exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças;

- Leitura diária de contos nas classes de alfabetização: na hora da chegada, na volta do recreio, antes da saída;

- Escrita de listas com os nomes dos personagens ou com os títulos dos contos lidos;

- Escrita coletiva de um conto: o aluno dita e o professor escreve;

- Ordenação da sequência narrativa através do desenho ou imagens e através do texto recortado em parágrafos ou em tirinhas;

- Leitura para os alunos de um conto moderno e outro tradicional para que eles identifiquem as diferentes estruturas;

- Utilização de vários procedimentos de leitura: ler o início do conto, questionando sobre os personagens e identificando todos os elementos de sua estrutura;
- Reconto, pelos alunos, dos contos trabalhados (podendo ser em dupla, individual ou coletivamente);
- Realização de atividades orais e escritas, mudando os personagens, modificando trechos e títulos;
- Reescrita de uma das partes do conto;
- Investigação dos conhecimentos prévios das crianças a respeito da modalidade do texto em estudo;
- Construção do mapa do conto e utilização deste como apoio para a reescrita do texto;
- Apresentação o texto faltando uma das partes de sua estrutura;
- Proposição de momentos de reescrita dos contos: coletivamente, em dupla e, por fim, individualmente;
- Apresentação do texto lacunado, ora faltando os conectivos, ora os verbos, ora os advérbio ou as locuções adverbiais; e
- Produção de um livro de contos.

### 3.2.4 Estratégias e/ou metodologia

Quanto às estratégias e metodologia a serem utilizadas pelas Escolas, deve se ter, por princípio, que a leitura da obra literária escolhida é uma prática que tem por objetivo desenvolver o prazer da leitura, ampliando a visão de mundo da criança, permitindo-lhe recriar a realidade, visando também ao relaxamento.

Nesse momento, o professor deverá permitir que cada aluno siga seu próprio ritmo, lendo realmente o que lhe interessa. É importante colocá-lo em contato com diferentes obras de literatura, para que escolha livremente a leitura que lhe interessa, de acordo com a capa do livro, com o título, leitura de alguns textos e, até mesmo, por indicação de outrem. É através de obras de literatura que o aluno vai se familiarizando com a leitura, sendo por ela seduzido. É através dela que ele

participa, refletindo, questionando e, enfim, formulando suas hipóteses a respeito do que leu, embora não seja este o objetivo primordial.

As atividades a serem desenvolvidas são as seguintes:

- Escolher livros para ler, trocar ou indicar;
- Ler histórias conhecidas ou não;
- Dramatizar histórias lidas;
- Trocar ideias sobre os livros lidos;
- Contar histórias para os colegas e para o professor;
- Interpretar gravuras e ilustrações de histórias;
- Transpor um texto para histórias em quadrinhos;
- Participar da biblioteca escolar e de classe, com elas colaborando na manutenção e atualização do acervo;
- Comentar espontaneamente o texto lido, explorando: personagens, costumes, linguagem, entonação e altura da voz, paisagens, etc.;
- Ler textos variados e obras de literatura infantil para dramatização, ilustração, pantomima e fantoches.

As atividades de leitura podem ser desenvolvidas através de oficinas. Cada oficina corresponde a apenas uma aula. A seguir, segue-se um rol de sugestões.

1ª Oficina: Lembrando velhas histórias

2ª Oficina: Reconhecendo “conto de fadas”

3ª Oficina: Ouvindo mais alguns contos

4ª Oficina: Identificando a situação inicial de um conto de fadas

5ª Oficina: Reconhecendo o tempo e o local do conto de fadas

6ª Oficina: Desenvolvendo o conto de fadas

7ª Oficina: Inventando heróis e vilões

8ª Oficina: Trabalhando com o elemento mágico

9ª Oficina: Trabalhando com diálogos

10ª Oficina: Elaborando e escrevendo um conto de fadas

11ª Oficina: Avaliando seu conto.

### 3.2.5 Como escolher os livros infantis?

Nessa fase a criança aprecia revistas para folhear e identificar, nas gravuras, pessoas e objetos do seu mundo familiar e livros de gravuras, que transmitem a mensagem através de dois instrumentos: texto e ilustrações. Quanto menor a criança, menor deve ser o texto - às vezes, nem é necessário -, maiores letras e mais ilustrações. À medida que ela vai crescendo, o tamanho das letras vai diminuindo; o texto, aumentando e as ilustrações vão se espaçando e se tornando menores.

Na seleção dos livros, devemos observar ainda aspectos como: o tema ou ideia central do livro; os personagens; o enredo ou desenvolvimento da trama; o estilo, ou seja, a linguagem, o vocabulário, o modo de expressar do autor. Os temas podem girar em torno de crianças, animalzinho, folclore, histórias reais ou de faz-de-conta. A criança aprecia muito pequenas fábulas, nas quais os personagens agem e falam como se fosse gente. É interessante observar a mensagem subjacente que alguns livros apresentam. Valores como autonomia, amizade, aceitação de mudanças físicas, preservação da natureza, crítica à sociedade, respeito à criança, ajustamento a novas situações e muitos outros são transmitidos de maneira sutil e subjetiva, pois cada leitor faz as “suas leituras” e aprende a seu modo a mensagem.

Podemos fazer outras coisas com as histórias, mas temos que saber que estas outras atividades não são ‘momento de leitura’ (destaque nosso). Quando dramatizamos uma história com marionetes ou dobraduras, estamos mobilizando nas crianças outro prazer que não é o de leitura. Estamos estimulando outras áreas do seu desenvolvimento e realizando atividades de teatro, artes plásticas ou semelhantes. Se desejamos, verdadeiramente, atuar para a introdução dos livros e das narrativas e despertar o desejo pela apropriação da leitura nas crianças, temos que enfatizar os momentos cotidianos de troca em torno dos livros e da mediação destes, sem utilizar acessórios e atividades. Quando possibilitamos um momento de livre exploração dos livros - olhar, folhear, ler, reler, passear ou ficar na ‘sua’ - nos colocamos a disposição das crianças para acompanhá-las ou contar as histórias, podemos observar uma série de aspectos como, por exemplo, que as crianças são capazes de compreender, pensar e criar muito além do que imaginamos (ABRINQ, 2009, p.2).

Assim, com estes objetivos, orientações e desenvolvimento das atividades pode-se ir ao encontro das necessidades das crianças na conquista da leitura e escrita. Estas irão apreciar, se encantar, se deliciar e se surpreender com estas atividades, percebendo que a leitura e a arte abrem caminhos para a conscientização sobre fatos atuais e de todos os tempos. E que, ainda mais, a leitura faz parte da bagagem necessária para escrever bem, comunicar-se bem, viver bem. Além de termos conscientização da importância da leitura, principalmente através da hora do conto, estas atividades estimulam a criatividade e torna o aluno mais crítico. E, principalmente, pode-se mostrar a importância que os contos de fadas têm dentro do processo de alfabetização e letramento.

### 3.2.6 Os Livros Infantis e a Arte de Encantar:

síntese dos Contos - *O Pequeno Príncipe, Reinações de Narizinho e Uma Vida de Contos de Fadas*

A obra **O Pequeno Príncipe** foi escrita e ilustrada por Antoine de Saint-Exupéry um ano antes de sua morte, em 1944. Piloto de avião durante a Segunda Grande Guerra, o autor se fez narrador da história, que começa com uma aventura vivida no deserto depois de uma pane no meio do Saara. Certa manhã, ele é acordado pelo Pequeno Príncipe, que lhe pede: "Desenha-me um carneiro?"

A partir daí, começa o relato das fantasias de uma criança como as outras, que questiona as coisas mais simples da vida com pureza e ingenuidade. O príncipezinho havia deixado seu pequeno planeta, onde vivia apenas com uma rosa vaidosa e orgulhosa. Em suas andanças pela Galáxia, conheceu uma série de personagens inusitados, a não ser para as crianças, como: um rei que pensava que todos eram seus súditos, apesar de não haver ninguém por perto; um homem de negócios que se dizia muito sério e ocupado, mas não tinha tempo para sonhar; um bêbado que bebia para esquecer a vergonha que sentia por beber; um geógrafo que se dizia sábio, mas não sabia nada da geografia do seu próprio país.

Assim, cada personagem mostra o quanto as “pessoas grandes” se preocupam com coisas inúteis e não dão valor ao que merecem. Isso tudo pode ser traduzido por uma frase da raposa, personagem que ensina ao menino de cabelos dourados o segredo do amor:

E voltou, então, à raposa:

- Adeus... - disse ele.

- Adeus - disse a raposa. - Eis o meu segredo. **É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos** (grifo nosso).

- O essencial é invisível aos olhos - repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... - repetiu ele, para não se esquecer.

- Os homens esqueceram essa verdade - disse ainda a raposa.

Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...

- Eu sou responsável pela minha rosa...- repetiu o príncipezinho, para não se esquecer (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 70).

Antoine de Saint-Exupéry via os adultos como pessoas incapazes de entender o sentido da vida, pois haviam deixado de ser as crianças que um dia foram. Entendia que é difícil para os adultos, os quais considerava seres estranhos, compreender toda a sabedoria de uma criança.

Na obra O Pequeno Príncipe, vários ensinamentos são percebidos ao longo do enredo, com passagens, frases e fatos sobre amizade, respeito, amor. Os vários tipos de personagens podem ser vistos como metáforas que nos despertam grandes ensinamentos para nossas vidas como, por exemplo, a serpente que relata o egoísmo e a ganância dos homens; a raposa que fala sobre a importância de cativarmos um amigo; a solidão do adulto, entre tantos outros que soam como aprendizados que podem mudar nossas histórias e o rumo da nossa felicidade.

O Pequeno Príncipe nos traz uma temática existencialista, Exupéry traz o reencontro do adulto com o olhar perdido de criança e também o encontro da criança com questões da vida adulta. Este livro foi escolhido por abordar aspectos da relação humana e do próprio ser humano, o que faz com que as crianças e/ou os alunos pensem nas suas atitudes a partir das metáforas.



Nesse sentido, o Pequeno Príncipe devolve a cada um o mistério da infância. De repente retornam os sonhos. Reaparece a lembrança de questionamentos, desvelam-se incoerências acomodadas, quase já imperceptíveis na pressa do dia-a-dia. Voltam ao coração escondidas recordações. O reencontro, homem-menino, nas palavras de Amélia Lacombe (2009).

Desta fábula foram feitos filmes, desenhos animados, além de adaptações. É uma obra que nos mostra uma profunda mudança de valores, que ensina como nos equivocamos na avaliação das coisas e das pessoas que nos rodeiam e como esses julgamentos nos levam à solidão. Nós nos entregamos a nossas preocupações diárias, nos tornamos adultos de forma definitiva e esquecemos a criança que fomos.

**Reinações de Narizinho**, lançado em 1931, é considerado o ponto de partida da literatura infantil produzida por Monteiro Lobato. Trata-se de um clássico na literatura brasileira e continua atual como nunca. Composto pela reunião de várias aventuras publicadas anteriormente de forma isolada, é nesse livro que se firma o núcleo lobatiano - Dona Benta, Narizinho, Tia Nastácia, Emília, Rabicó, Pedrinho, Visconde de Sabugosa - e se estabelece o Sítio do Picapau Amarelo como espaço das histórias, a partir do qual as personagens partem para viver suas aventuras. Em suas primeiras aventuras, somos apresentados à Emília, a boneca de pano tagarela e sabida, à Tia Nastácia, famosa por seus deliciosos bolinhos, à Dona Benta, uma avó muito especial, e a sua neta Lúcia, a menina do nariz arrebitado. É Narizinho que nos leva a incríveis viagens pelo mundo da fantasia.

Tudo se passa no Sítio de Picapau amarelo, onde fica o reino das águas claras. É um conto infantil composto por duas partes: a primeira, intitulada **Narizinho Arrebitado**, conta as peripécias de Narizinho e sua boneca de pano Emília, que diz tudo o que se passa por sua cabeça. No reino das águas claras, mora o príncipe escamado, um peixinho que é rei. Também vive neste mágico lugar o major sapo, o doutor caramujo, dona aranha, a costureira das fadas, entre outros encantadores personagens.

A segunda parte é **O Sítio do Picapau Amarelo**, na qual aparecem os outros felizes habitantes deste lugar fantástico e os incríveis acontecimentos. Entre esses habitantes estão: o Visconde de Sabugosa, o sabugo de espiga de milho; Pedrinho e Narizinho, as eternas crianças; dona Benta, a avó contadora de história; a boneca

de pano falante Emília; Tia Nastácia, que prepara deliciosos quitutes, e que fez a boneca Emília e Marquês de Rabcó, o porquinho que foi transformado em Marquês. Essas maravilhosas narrativas, que têm encantado gerações e gerações de crianças brasileiras, vêm através da fantasia informar e educar, fazendo com que a criança desenvolva uma característica própria da infância e tão importante no processo de aprendizagem, que é a capacidade de imaginar, o prazer e o estímulo à imaginação originados por meio da leitura.

Diante disso, **Reinações de Narizinho**, assim como outras obras infantis de Monteiro Lobato, não devem deixar de fazer parte do acervo de literatura infantil das escolas.

Narizinho, movida pelo desejo de viver experiências extraordinárias, transita entre o mundo real e sua imaginação, com naturalidade, como se a fantasia pudesse fazer parte do cotidiano, sem necessariamente apoiar-se em explicações, comportamento facilmente observável na maior parte das crianças em idade escolar.

A realidade e a fantasia se misturam no livro, como na mente de uma criança; imaginação sem fim, esses personagens imaginários são levados para o papel, com histórias e aventuras diferentes, enfatizando também o folclore brasileiro, algumas, inclusive, lembrando os do Amazonas, como o Saci.

Pode-se afirmar que, embora marcadas por fortes elementos de nacionalidade, *Reinações de Narizinho* consegue dialogar de forma intensa com a literatura infantil universal. Este aspecto, em que pese enriquecer a amplitude da contribuição de Lobato para sucessivas gerações de crianças.

Logo, resgatar essas histórias significa recobrar a importância de Lobato no concerto da literatura infantil brasileira, garantindo-lhe permanência na formação de novas gerações de leitores.

**Uma vida de contos de fadas: a história de Hans Christian Andersen**, de Marcos Bagno, começa em uma certa noite, quando um garotinho sem sono decide ler os *Contos de Andersen*.

Para narrar este momento o autor abre o livro (como narrador) da seguinte forma: "Há algum tempo, quando eu era do seu tamanho, uma coisa estranha me aconteceu. Se eu contar você vai dizer que tudo não passou de um sonho, mas vou logo avisando que meus olhos estavam bem abertos quando ele apareceu" (BAGNO, 2005, p.7).

Este trecho da abertura da obra pode não ser esclarecedor, mas pode deixar uma pergunta: Quem apareceu? Um de seus personagens mais conhecidos e queridos, Ole LukØie - em dinamarquês, LukØie significa "fecha-olho" -, isto é, por meio desta personagem que o menininho mergulha nas fascinantes histórias de vida de Andersen.

Ole LukØie é um ser pequenino que pula de dentro do livro *Contos de Andersen*. Ele, que usa uma túnica colorida e um grande chapéu, diz que contou a Hans Christian Andersen todas as histórias que o escritor produziu.

Nessa viagem alucinante, Ole LukØie e o garoto descobrem a dura vida de um dos mais famosos contistas da história universal da literatura, desde zombarias de outros garotos por suas pernas compridas às tentativas frustradas de entrar no teatro como ator.

O diferencial da obra está entre as páginas 44 e 47, parte em que está explicada e também ilustrada, a biografia e bibliografia do escritor que criou personagens como: *O Isqueiro Mágico* (1835 - esta história abre o primeiro livro de contos de fadas escrito por Andersen); *A Polegarzinha* (1835 - livro de mesmo nome); *A Sereiazinha* (1837 - e que foi adaptado para "a telona" pelos Estúdios Disney, tornando-se *A Pequena Sereia*); *As Roupas Novas do Imperador* (1837 - assim como o imperador que desfila nu); *O Soldadinho de Chumbo* (1838 - bravo soldadinho de uma perna só); *Ole LukØie* (1841 - este nasceu de uma lenda comum a muitos países); *O Patinho Feio* (1843 - o bastante conhecido cisne que vive entre patos); *O Rouxinol* (1843 - história ambientada em um reino chinês); *A Pequena Vendedora de Fósforos* (1846 - livro de mesmo nome), entre outros.

Uma Vida de Contos de Fadas: a história de Hans Christian Andersen tem uma linguagem bastante solta; apesar de conter dados históricos, tem bastante leveza e qualidade para contar a triste história, por esse motivo, intitulada aqui de conto de fadas, do escritor Hans Christian Andersen. Com as ilustrações de Cris Eich, a leitura fica ainda mais fácil de compreender. Cabe ressaltar que o livro infantil não é só para educar a criança, mas para envolvê-la, com sensibilidade, a alguns aspectos que fazem parte da vida tais como o jogo, a relação, a brincadeira, o medo e o conflito. O livro infantil não é apenas um objeto que tem uma função específica: é um objeto de arte. Ele lida com dois elementos de narrativa; um deles, a palavra, e o outro, a imagem, que qualificam o leitor em seu olhar diante do mundo.

Após a pesquisa percebe-se que os livros infantis, ou seja, a literatura infantil através de uma cumplicidade entre o contador de história e o ouvinte é determinante na formação do indivíduo, ajudando-o a crescer com a capacidade de resolver conflitos, frustrações e superações pessoais, pois, nesse intercâmbio entre o oral e o imaginário, é possível promover o desenvolvimento de habilidades que favoreçam o aumento dos conhecimentos linguísticos e comunicativos das crianças, que promovem cooperação, socialização e, conseqüentemente, humanizam não só o ato de aprender como os aprendentes.

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas; desde pequenos somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica.

Assim, uma nova visão de mundo poderá ser descortinada através da fantasia que a literatura infantil nos traz, que é de grande valia no campo educacional por significar abrir as cortinas do mundo do conhecimento através de novas descobertas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivências que se estabelecem entre ela e o indivíduo são fundamentais para que este alcance sua formação integral (sua consciência do eu + o outro + o mundo em harmonia dinâmica) (COELHO, 2009, p. 8). A revisão bibliográfica dos termos alfabetização e letramento e de alguns dos inúmeros aspectos que os envolvem possibilitou um aprofundamento das questões enfrentadas no cotidiano da escola. Um dos objetivos era averiguar como certas hipóteses levantadas sobre o desenvolvimento de tais conceitos, especialmente estudados e postulados pela autora Magda Soares, vêm se delineando no dia-a-dia. Uma delas se refere à dispersão do investimento no ensino da tecnologia da escrita. Essa dissolução estaria vinculada, segundo a autora, a determinados acontecimentos na área da educação, nos últimos anos, como a implantação dos sistemas de ciclos. Parece que, ao apontar essa preocupação, Soares busca evidenciar os altos índices de fracasso escolar nas séries iniciais do processo de escolarização e como tais aspectos estariam fortalecendo essa situação. A pesquisa, ora realizada, revelou muitos fatores que merecem ser considerados no desenvolvimento do trabalho da leitura e da escrita. O sistema em que as escolas estão inseridas é apenas um deles. Nessa perspectiva, o sistema de ciclos, por sua flexibilidade e possibilidades de reorganização do tempo escolar, parece fortalecer concepções e práticas que vêm sendo construídas ao longo dos anos e que, não abandonando toda uma trajetória de vida, vão sendo ressignificadas e ganhando novos contornos.

Assim, o conceito de letramento ganha maior ênfase no desenvolvimento de habilidades pessoais, uma vez que é compreendido de forma mais contundente, segundo uma ótica individual. Ao distinguir as peculiaridades existentes no ato de ler e de escrever, as professoras realizam atividades que, no seu desenrolar, fortalecem ora a formação do leitor, ora a formação do escritor. Entretanto, percebe-se, também, que algumas dessas situações de leitura acabam por retomar um modelo tecnicista, diminuindo as chances de contribuição da escola para que os indivíduos, ao se apropriarem da leitura e da escrita, tenham possibilidade, como aponta Soares (2001), de alterar seu estado ou condição no que diz respeito a

aspectos sociais, culturais, psíquicos, políticos, cognitivos, linguísticos e mesmo econômicos.

Considerando as perspectivas envolvidas em tal dimensão social, o termo pode ser interpretado segundo duas óticas: a progressista ou revolucionária. Foi observado, contudo que, na maior parte das vezes, as professoras propõem atividades que não vão além da dimensão individual do letramento. O trabalho estaria marcado pela precária reflexão crítica, deixando, assim, uma lacuna no desenvolvimento de práticas que possibilitem o questionamento do contexto social em que são vivenciadas. Diante disso e, além de ensinar a ler e a escrever, tornou-se função da escola demonstrar, por meio de práticas significativas e carregadas de sentido, que a escrita é um instrumento cultural por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento, entre outras finalidades.

Contudo, e de acordo com Cagliari, tanto para estimular o processo de alfabetização, quanto para aprofundar o nível de letramento das crianças, oportunizando-lhes contato com a maior diversidade de livros literários, principalmente os contos, e textos que circulam na sociedade, requer práticas pedagógicas intencionais e planejadas. Por isso, destaca-se neste trabalho monográfico a importância do contato efetivo com a literatura infantil - os Contos de Fadas - por compreendermos que se trata de um gênero textual que prima pela fruição e pela ludicidade. Contar histórias deve ser uma atividade obrigatória na programação diária das classes da Educação Infantil. Saber ouvir é um dos aspectos fundamentais na aprendizagem. A história é uma atividade que se presta muito para desenvolver na criança a capacidade de ouvir e acompanhar a sequência lógica dos fatos da narrativa, procurando compreender o enredo. É uma atividade que eleva, atrai, dá energia e atende, ainda, à necessidade infantil de fantasia, encantamento e até mesmo de repouso e relaxamento, além de enriquecer o vocabulário. Entretanto, isso significa que os professores, em todas as práticas pedagógicas, sejam as que pretendem ampliar o nível de letramento das crianças ou aquelas voltadas para o processo de alfabetização, objetivando a ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita, podem recorrer à magia e ao encantamento proporcionado pela literatura infantil. Recomenda-se que, em estudos posteriores, seja realizado aprofundamento desta temática.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **O estranho que se mostra às crianças**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ABRINQ. **Projeto Biblioteca Viva: a mediação de leitura e as crianças**. São Paulo, 2009.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAGNO, M. **Uma vida de contos de fadas: a história de Hans Christian Anderson**. São Paulo: Ática, 2005 (Ilustrado por Cris Eich).

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BIGNOTTO, C. Monteiro Lobato educador. Belo Horizonte, MG: **Revista Presença Pedagógica**, v.14, n. 79, jan./fev. 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002 (Pensamento e Ação no Magistério).

CASASANTA, T. **Criança e literatura**. 4. ed. Belo Horizonte: Veja, 1974.

\_\_\_\_\_. **Livros: cedo ou nunca**. Belo Horizonte, MG: Revista AMAE educando, ano XXIV, n. 222.set. 1991.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula** (CEALE) 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

CAVALCANTE, J. *et.al.* **Literatura Infanto-Juvenil e seus Caminhos**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2009.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2008.

LIMA, A. F. S. de O. **Pré-escola e alfabetização** - Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MEIRELLES, E. Literatura, muito prazer. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, ano XXV, nº. 23, ago. 2010, p.50-58.

MINAS GERAIS. **Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização. Ciclo Inicial De Alfabetização** - Caderno 1. Belo Horizonte: SEE/UFMG/ Faculdade de Educação/CEALE, 2004.

MONTEIRO LOBATO, J. B. R. **Reinações de Narizinho**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2008.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. de A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades (2005). In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: CEALE, 2009



PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. **Literatura infantil**: voz da criança. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: FTD, 2002.

RIOLFI, C. R. **Linguagem e Pensamento**. 2. ed. Curitiba : IESDE, Brasil S.A. , 2009.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa, 48. ed. 50ª reimpressão. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SOARES, M. B. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. jan. /fev./ mar./ abr/ 2004, p. 5 a 17.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a resignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RaaB, n. 16, julho 2003, p. 10-11).In: MINAS GERAIS. **Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização. Ciclo Inicial De Alfabetização**. Belo Horizonte: SEEMG, 2004

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed: São Paulo: Global, 2003. (Coleção Educação e Pedagogia).