

Universidade do Vale do Paraíba
Faculdade de Educação e Artes

ALINE DE FÁTIMA GONÇALVES

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA LEITURA E PRODUÇÃO DE
TEXTOS DISCENTES, NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Campos do Jordão, SP
2014

ALINE DE FÁTIMA GONÇALVES

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA LEITURA E PRODUÇÃO DE
TEXTOS DISCENTES, NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório Final apresentado como parte
das exigências da disciplina Trabalho de
Conclusão de Curso à Banca Avaliadora
do Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação e Artes da Universidade do
Vale do Paraíba

Orientador: Prof. Me. Anézio Cláudio
Bernardes

Campos do Jordão, SP
2014

ALINE DE FÁTIMA GONÇALVES

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA LEITURA E PRODUÇÃO DE
TEXTOS DISCENTES, NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial à obtenção de licenciatura plena, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba, Campos do Jordão, SP, pela seguinte banca examinadora:

Presidente: Prof. Me. Anamaria Gascón

Orientador: Prof. Me. Anézio Cláudio Bernardes

Membro Externo: Prof. Me. Renata Meneghini

Prof. Dr. Milton Beltrame Junior
Diretor da FEA- UNIVAP
Campos do Jordão, 4 de dezembro de 2014.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DA OBRA

Ficha catalográfica

Gonçalves, Aline de Fátima

A importância da Literatura Infantil na leitura e produção de textos discentes, no terceiro ano do Ensino Fundamental. / Aline de Fátima Gonçalves; orientador, Anézio Cláudio Bernardes. - Campos do Jordão, SP, 2014.

1 CD-ROM, 60 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade do Vale do Paraíba, Campos do Jordão. Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Literatura infantil. 3. Ensino aprendizagem. 4. Terceiro ano do ensino fundamental. 5. Produção de textos. I. Bernardes, Anézio Cláudio, orient. II. Universidade do Vale do Paraíba. Pedagogia. III. Título.

Eu, Aline de Fátima Gonçalves, autor(a) da obra acima referenciada:

Autorizo a divulgação total ou parcial da obra impressa, digital ou fixada em outro tipo de mídia, bem como, a sua reprodução total ou parcial, devendo o usuário da reprodução atribuir os créditos ao autor da obra, citando a fonte.

Declaro, para todos os fins e efeitos de direito, que o Trabalho foi elaborado respeitando os princípios da moral e da ética e não violou qualquer direito de propriedade intelectual sob pena de responder civil, criminal, ética e profissionalmente por meus atos.

Campos do Jordão, 12 de Janeiro de 2015.

Autor(a) do Obra

Data da defesa: _____/_____/_____

Dedico este, bem como todas as minhas demais conquistas, aos meus amados pais, João e Benedita, e a minha querida sobrinha Maria Luiza, meu melhor e maior presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, pois sem ele não seria nada. Aos meus pais João e Benedita, aos meus irmãos Waldir e João, e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Agradeço, também, ao meu namorado, Aparecido Marques, que, de forma especial e carinhosa, deu-me força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldades.

Ao professor Cláudio pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

À professora e coordenadora do curso, Anamaria Gascón, pelo convívio, pelo apoio e pela compreensão nos momentos de dificuldades.

A todos os professores do curso, em especial à professora Renata Meneghini, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho.

E aos amigos e colegas, pelo incentivo e pelo apoio constante. E a todos os funcionários da UNIVAP Campus Platanus, os quais, direta ou indiretamente, foram importantes para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho objetivou apresentar dados, por intermédio de uma revisão bibliográfica, acerca da importância da literatura infantil para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, para tornar esse processo lúdico, prazeroso, fantasioso e proficiente. O estudo investigou que, quando se trabalha a literatura infantil no terceiro ano do ensino fundamental, auxilia na concretização da alfabetização que se encerra nessa etapa de ensino, proporcionando aos discentes conhecimentos para serem compartilhados.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Ensino aprendizagem. Terceiro ano do ensino fundamental. Leitura. Produção de textos. Conhecimentos.

ABSTRACT

This study aimed to present data from literature review, about the importance of children's literature for the teaching and learning of reading and writing papers of students of the third year of elementary school, to make this playful, delightful, fanciful and proficient process. The study investigated that when working children's literature in the third year of elementary school, assists in achieving literacy ending this stage of education, giving students knowledge to be shared.

KEYWORDS: Infantile literature. Teaching and learning. Third year of elementary school. Reading. Production of texts. Knowledge.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I – A leitura e a produção de textos.....	11
1.1 A leitura.....	11
1.2 Estratégias de leitura.....	14
1.3 O leitor proficiente.....	16
1.4 A produção de textos.....	17
1.5 Tipologia textual.....	19
1.6 Gêneros textuais.....	20
Capítulo II – A literatura infantil.....	22
2.1 Breve histórico sobre a literatura infantil.....	22
2.2 Monteiro Lobato e a literatura infantil brasileira.....	26
2.2.1 Monteiro Lobato: vida e obra infantil.....	33
2.3. Considerações sobre alguns autores atuais relativos à literatura infantil brasileira.....	38
Capítulo III – O terceiro ano do ensino fundamental.....	44
3.1 Breves considerações relativas ao ensino fundamental.....	44
3.2 Breves considerações sobre o terceiro ano em relação ao ensino fundamental.....	48
3.3 Expectativas de aprendizagem no contexto do terceiro ano do ensino fundamental.....	50
3.4 A literatura infantil no terceiro ano do ensino fundamental.....	53
Considerações finais.....	56
Referências Bibliográficas.....	59

INTRODUÇÃO

Este trabalho, *A importância da Literatura Infantil na leitura e produção de textos discentes, no terceiro ano do Ensino Fundamental*, é de suma importância, nesse segmento educacional, uma vez que, se essa literatura for inserida no processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos, esse processo pode se tornar lúdico, prazeroso, fantasioso e proficiente.

Esta pesquisa tem como objetivo verificar se a Literatura Infantil, inserida em um processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos, no terceiro ano do Ensino Fundamental se constitui em uma ferramenta importante nesse processo e se, de fato, torna-o lúdico, prazeroso, fantasioso e, principalmente, proficiente.

A hipótese construída para a realização desta pesquisa é que se houver um trabalho voltado à leitura e produção de textos no terceiro ano do Ensino Fundamental, por intermédio da Literatura Infantil, esse processo se torna lúdico, prazeroso, fantasioso proficiente.

Para o desenvolvimento deste trabalho, será realizada uma pesquisa bibliográfica em acervos de bibliotecas de Campos de Jordão e em sítios da Internet, para se construir o referencial teórico.

O embasamento teórico, para a realização desta pesquisa, foi construído a partir dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais -, e dos pressupostos teóricos de Solé, segundo a qual, a leitura é uma habilidade que, quando adquirida pelos alunos, pode ser aplicada em múltiplos textos; de Coelho, para quem a literatura infantil representa o homem, o mundo, a vida por meio das palavras, levando a criança ao mundo encantado de sonhos e fantasias, onde esta, com sua interpretação, ouvindo ou lendo histórias, imagina e vivencia o mundo ficcional, buscando soluções de possíveis problemas, resolvendo os seus conflitos, uma vez que a literatura está cercada de emoções, sentimentos, fantasias e realidades, magia, beleza, descobertas, alegria e prazer; e Lajolo e Zilberman (2006), segundo as quais a literatura infantil brasileira tem seu aspecto importante para aproximar as crianças, de modo prazeroso, ao mundo mágico da leitura, vivenciando de maneira lúdica e prazerosa sua realidade por intermédio dos livros; dentre outros autores revisitados.

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: *Introdução*; primeiro capítulo, *A leitura e a produção de textos*; segundo, *A Literatura Infantil*; terceiro capítulo, *O terceiro ano do Ensino Fundamental*; e as *Considerações finais*.

CAPÍTULO I

A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.
(Monteiro Lobato)

1.1 A leitura

Segundo Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto, neste processo tenta-se obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura”.

Conforme essa autora, para isso, é necessário um leitor ativo que possa processar e examinar um texto, uma vez que lemos por algum motivo e vários são os objetivos por que lemos algum texto, como, por exemplo, por lazer, para procurar alguma informação, para se apossar de alguma instrução para realizar alguma atividade, além de nos informarmos sobre fatos, confirmar ou desmentir algum conhecimento prévio. Quando lemos um texto, o conteúdo permanece invariável, mas diversas são as interpretações, depende muito do nosso objetivo da leitura.

A partir dos dizeres de Solé (1998), pode-se inferir que, ao lermos, não o fazemos sem objetivo nenhum, uma vez que, nesse ato, tem-se metas a serem atingidas, conforme as nossas expectativas leitoras, pois o fazemos em busca de alguma informação, instrução, dentre outras, ou mesmo, simplesmente, em busca de lazer, visto que, por intermédio da leitura de bons textos, realizamos longas, belas e divertidas viagens.

De acordo com Solé (1998, p. 23), para o processo da leitura, o leitor utiliza modelos hierárquicos, ascendente “*bottom up*” habilidades de decodificação, o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente; e descendente “*top down*”, quando usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.

Nos dizeres de Solé (1998, p. 24), “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam a essa compreensão”. Conforme

essa autora (op.cit., p. 26), “os bons leitores, a partir de seus conhecimentos prévios e da informação que o texto dá, preveem o que vem a seguir”.

Dessa forma, Solé nos mostra, em suas citações, como a leitura, por si só, já torna o sujeito capaz de capturar, interpretar e prever o que o texto mostrará ao longo de sua história, pois, frequentemente, quando lemos um texto, em sua maioria, prevemos o que vai acontecer e como vai terminar, quando o leitor já possui conhecimentos prévios sobre o que ele lê, conseguindo, desse modo, construir várias hipóteses sobre como determinada narrativa termina; para tanto, ele utiliza-se das habilidades de decodificação para compreender a leitura do texto.

Ademais, segundo Infante (2007, p. 46), a leitura é um meio de adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade. Quando feita uma leitura de textos adequadamente, permite-nos depreender esquemas e formas da língua escrita, que tem normas próprias diversas daquelas da língua falada.

Para esse autor, ato de ler é a decodificação daquilo que está escrito, saber ler consiste em um conhecimento baseado principalmente na habilidade de memorizar determinados sinais gráficos. Quando se adquire esse conhecimento, a leitura passa a ser um processo mecânico. (INFANTE, 2007, p. 48).

Infante, com outra interpretação relativa ao ato de ler, também mostra a sua importância, aprofundando-se em suas citações, é possível afirmar que ao ler adquire-se alguma informação sobre a realidade, mas que, para esse processo tornar-se possível, é preciso conhecer e dominar as letras, chamadas por ele de sinais gráficos, para que a leitura seja mais fácil e que tenha sentido.

Já, segundo Freire (apud INFANTE, p. 49), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, aprender a ler o mundo significa conhecer valores e ideias, desenvolvendo uma posição crítica e própria. Aprendemos a ler em nosso cotidiano social, identificando várias atitudes no dia-a-dia, o aprendizado social inclui formas de pensar a realidade. A vida social não nos limita a ensinar a ler a realidade, mas chega ao ponto de orientar essa leitura num sentido permanente.

Dessa forma, a criança, antes de conhecer os sinais gráficos para se apropriar da leitura, lê primeiro o mundo à sua volta, o ambiente onde ela vive, conhecendo, assim, o valor da leitura para se adquirir conhecimentos. A criança pode e deve receber diversos incentivos de apreciação do ambiente onde ela está inserida, assim ela poderá orientar-se em sua

introdução e posterior conhecimento da leitura e criar nela aspectos únicos de interpretação, quando se tem um ambiente favorável à leitura desperta seu lado lúdico de observação do mundo, e lê com seus olhos, ouvidos, sentidos, coração e alma.

Para Infante (2007, p. 49), há três tipos de leitura:

A primeira leitura que se faz de um texto é sensorial, quando o leitor toma em suas mãos uma publicação, trata como um objeto em si, observando-a, apalpando-a, avaliando seu aspecto físico e a sensação tátil que desperta. O segundo tipo é emocional, quando passamos o conhecimento do texto, percorrendo as páginas e travando contato com conteúdo, produzindo emoções. A terceira leitura é a intelectual que não se limita a analisar estruturalmente os textos, o que a fundamenta é a consciência permanente de que todo texto é um ato de comunicação, respondendo, portanto, a um projeto de quem produz.

No entanto, para fazer uma boa leitura, precisamos dos tipos de leitura, para que, ao encontramos um livro, ele passe uma boa imagem e ao passar as páginas lidas, possa surgir uma boa compreensão da obra. Essa compreensão pode ser adquirida em vários aspectos distintos; entre eles, como o contexto para leitura foi apresentado ao leitor, em que fase de sua vida lhe foi apresentado, e do que foi proposto ou procurado pelo leitor. Nesses aspectos, ainda se destaca a emoção que o ato de ler proporcionará ou já proporcionou.

Segundo os PCNs (1997), a prática de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura fornece matéria prima para a escrita e contribui para a constituição de como escrever.

Portanto, a prática de leitura proporcionará ao aluno várias competências, pois, para que a criança tenha o prazer pela leitura, ela deve ser estimulada no ambiente onde vive, de modo que se torne um leitor competente, pois, além de ler utilizando todas as suas habilidades de decodificação no seu dia a dia, a prática de leitura auxiliará o aluno a produzir textos de forma eficaz.

Dessa forma, não fazemos a leitura sem motivo nenhum, lemos para adquirir alguma informação, por lazer, para realizar alguma atividade etc. Para essa prática de leitura, é necessário que saibamos utilizar nossas habilidades de decodificação e conhecer os sinais gráficos que o texto traz consigo, pois, quando temos essa habilidade, usamos também os conhecimentos prévios, que nos ajudam a compreender melhor o texto que estamos lendo.

Quando temos esses conhecimentos, a leitura se torna prazerosa e, sendo assim, o professor do terceiro ano deve motivar os seus discentes para esse ato, para que essa prática se constitua em momentos lúdicos, prazerosos, fantasiosos e proficientes, para que o aluno não pense que a leitura é um momento “chato”, com o simples objetivo de ler e responder questionários logo após a leitura.

1.2 Estratégias de leitura

Em relação às estratégias de leitura, segundo Valls (apud SOLÉ, 1998, p. 69), elas têm em comum todos os demais procedimentos à sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta que propomos.

Uma das características das estratégias é que elas não detalham totalmente o curso de uma ação, as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado a ser seguido. (SOLÉ, 1998).

Para essa autora (op. cit., p. 69), um componente essencial das estratégias é o fato que envolve autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

Sendo assim, pode-se inferir que, segundo essa autora, as estratégias são procedimentos para se chegar a um objetivo, pois utilizamos as estratégias como “guias” para que alcancemos nossas metas.

As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. Solé (1998) destaca duas implicações:

1ª – As estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos.

2ª – Se considerar as estratégias de leitura como procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.

Ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades, para situações de leituras múltiplas e variadas. Ao abordar esses conteúdos e garantir a aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global das crianças, além de fomentar as suas competências leitoras.

Analisando o ponto de vista da autora, pode-se inferir que os professores devem ensinar estratégias de leitura aos discentes, para que eles saibam utilizar esse procedimento em diversos textos que encontram no seu cotidiano, quando o aluno lê algo que lhe interessa, o seu aprendizado é significativo, pois leu por algum motivo, por prazer, por informação, por busca de conhecimentos e, assim sendo, ele alcança o objetivo da leitura e encontra soluções para determinados problemas.

Segundo Palinscar e Brown (apud SOLÉ, 1998, p. 70), quando se possui uma razoável habilidade para a decodificação, a compreensão do que se lê é produto de três condições: “1ª - clareza, coerência, familiaridade, nível do léxico, sintaxe e coesão. 2ª - grau do conhecimento prévio do leitor para o conteúdo do texto e, 3ª - estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão”.

Para Solé (1998):

Para o leitor compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele. Um leitor experiente utiliza as estratégias de forma inconsciente, o processamento de informação escrita que o ato de leitura requer acontece de maneira automática.

Portanto, quando temos habilidades de leitura, nossa compreensão leitora acontece sem percebemos, pois o conhecimento prévio ajuda-nos a entender a leitura do texto. Mas, por muitas vezes, ao lermos um texto, encontramos alguma dificuldade para entendê-lo e, nesses imprevistos, deixamos de lado o “piloto automático”. Solé (1998) aponta que, “quando encontramos algum obstáculo, uma frase incompreensível, um desenlace totalmente imprevisto, que contradiz nossas expectativas, uma página colocada de forma incorreta, que torna impossível a compreensão, o estado de ‘piloto automático’ é abandonado”.

Para continuar a leitura, é necessário que saibamos lidar com os obstáculos, buscando estratégias para se prosseguir o ato leitor. Quando isso acontece, entramos no estado

estratégico, pois conseguimos superar a dificuldade que apareceu durante a leitura e estamos conscientes daquilo que perseguimos e, assim, a compreensão do texto se torna mais fácil.

A necessidade de ensinar as crianças diversas estratégias de leitura mostra-se cada vez mais importante para que ela possa compreender os diferentes tipos de texto encontrados no seu cotidiano e para que seja capaz de construir, gradativamente, a sua autonomia por intermédio da leitura desses textos.

1.3 O leitor proficiente

Segundo os PCNs (1997 p. 41):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-las de forma a atender a essa necessidade.

O leitor comum consegue localizar, no tecido textual que circula à sua volta, as diversas informações nele contidas, mas, para isso, utiliza-se de diversas leituras e, para se apossar do conhecimento contido no texto, esse leitor usa as suas estratégias; no entanto, um leitor competente é aquele que lê, usa suas habilidades de leitura e transforma aquilo que leu em conhecimento para si.

De acordo com os PCNs (1997 p.41):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Portanto, para se formar um leitor que se caracterize como proficiente, não basta só ensiná-lo a ler, tem-se que lhe dar possibilidades de ir além do conteúdo do texto, a fim de que ele saiba ler as entrelinhas, para que ele consiga aprimorar os seus conhecimentos por intermédio de uma leitura simples.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

A formação de um leitor competente é construída no ambiente de constante leitura, no ambiente externo e interno, onde se encontre variedades de textos. Um trabalho para se formar um leitor competente, é necessário que faça sentido para o aluno, que atenda as suas expectativas leitoras, e que haja materiais de qualidade para os “servir”. De acordo com os PCNs (1997):

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo, não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas o livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez mais importante estratégia didática para a prática de leitura, o trabalho com diversidade textual.

Sendo assim, é necessário que o professor trabalhe com os alunos os diversos tipos de textos, que não se apegue apenas ao livro didático, os discentes têm de sentir o prazer da leitura, para descobrir “novos mundos”, uma vez que o aluno não vem à escola sem nenhum conhecimento, ele chega, nesse contexto, com a “dificuldade” de ler porque no local onde vive não é a sua realidade um ambiente de leitura, é necessário que o professor transforme os momentos de leituras realizados em sala de aula, em uma prática divertida, prazerosa e não em uma obrigação, pois, assim sendo, quando ele está no ambiente favorável à prática de leitura, esse será um momento lúdico, prazeroso, fantasioso e com certeza proficiente.

1.4 A produção de textos

A palavra texto provém do latim *textum*, que significa “tecido, entrelaçamento”. Para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele. (INFANTE, 2007, p. 90).

Segundo os PCNs (1997), o ensino da língua portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

A diversidade de textos é muito ampla e a escola não ensina seus alunos a produzirem textos de qualidade, pois, para se produzir bons textos, é necessário que os alunos sejam leitores competentes.

Nas ações escolares, não tem como ensinar as crianças a produzirem textos de maneira proficiente, pois o espaço escolar não oferece aos seus alunos práticas intensivas de leitura, apenas textos fragmentados para a realização de algumas atividades. A utilização do texto na escola é fundamentada apenas para que o aluno aprenda a ler.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (PCNs, 1997).

Portanto, a escola não trabalha os textos que estão no cotidiano do aluno, apenas os textos fragmentados nas atividades já estabelecidas, sendo esse conceito prejudicial, pois, no seu dia a dia, são apresentados às crianças diversos tipos de texto, como, por exemplo, notícias em revistas, textos vistos durante o acesso a internet, propagandas textuais, histórias em quadrinhos, entre outros.

Segundo os PCNs (1997), “se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase descontextualizada, que pouco tem a ver com a competência discursiva”.

Segundo esses Parâmetros (1997), não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de sua vida melhora com a leitura.

Dessa forma, para que os alunos apreciem, a leitura é necessário que tenham contato com bons textos, não apenas materiais que já são estabelecidos para proceder em sala de aula, ir além do que está sendo proposto, trabalhar textos que fazem parte da realidade do alunado.

Para os PCNs (1997), o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, saiba selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.

Para tanto, é imprescindível que haja, por parte dos educadores, harmonia na questão do trabalho de apresentação e introdução à leitura. Hoje se apresenta um cenário diferente onde o educador segue orientações já estabelecidas como padrão de ensino, e não se arrisca a tentar mudanças; por outro lado, existem educadores que já enxergam a importância de um trabalho diferenciado, quando nos referimos à leitura, esse trabalho está diretamente ligado à elaboração de textos, pois, a partir de uma base estruturada para o escritor, é possível que ele tenha discernimento entre o seu objetivo e para que se destina a sua escrita, contemplando, assim, uma melhor produção de textos com conteúdo proveitoso.

Segundo os PCNs (1997), para se aprender a escrever, envolvem-se dois processos paralelos: os aspectos notacionais, ou seja, compreender a natureza do sistema de escrita da língua; e os aspectos discursivos, a saber, o funcionamento da linguagem que se usa para escrever. O domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita.

Claramente demonstra-se que, para escrever com conteúdo, é preciso uma ampla exposição à leitura, sendo de responsabilidade do educador apresentar os mais diversos tipos de leitura a seus alunos.

1.5 Tipologia textual

A expressão é usada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. A diferença entre a tipologia textual e o gênero textual é importante para que o professor saiba direcionar seu trabalho na leitura, compreensão e produção escrita. (MARCUSHI, 2014).

Marcushi apud Silva (2010) defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do gênero textual. O autor não demonstra favorabilidade ao trabalho com a tipologia textual, uma vez que, para ele, o trabalho fica limitado, trazendo, para o ensino, alguns problemas, uma vez que não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles concretizam em formas diferentes – gêneros -, os quais possuem características específicas.

Para o autor, portanto, não se faz necessário que a tipologia textual seja utilizada de forma a favorecer o indivíduo em sua construção textual, sendo que, para ele, a pessoa fica

limitada por não ser possível classificar alguns tipos textuais, que, na maioria das vezes, acabam sendo gêneros como, por exemplo, a narrativa.

Travaglia apud Silva (2010) defende o trabalho com a tipologia textual, os textos de diferentes tipos, eles se instauram devido à existência de diferentes modos de interação ou interlocução. Para ele, o trabalho com o texto, e com os diferentes tipos de textos, é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, cada tipo de texto é apropriado para um tipo de interação específica. Deixar o aluno restrito a apenas alguns tipos de textos é fazer com que ele só tenha recursos para atuar comunicativamente em alguns casos, tornando-se incapaz, ou pouco capaz, em outros.

Segundo esse autor, é necessária a utilização da tipologia textual, pois o escritor pode utilizar-se dos diversos aspectos dessa metodologia, os quais podem influenciar na criação do texto. Com essa visão, pode o educador identificar, por intermédio da observação do alunado, qual o tipo necessário para cada elaboração de texto.

Com aspectos de visão diferentes sobre a utilização da tipologia textual, considerados por Marcushi e Travaglia, pode-se iniciar uma abertura de caminhos para o tema, na qual, a defesa ou não da tipologia textual, pode afetar, e muito, o ambiente para leitura e criação de textos, visto que, por exemplo, atendo-se apenas a narrativa, como ficaria um texto, ou se houver apenas argumentação, o texto ficaria sem coerência, o que fica claro, então, é que dependente de cada escritor, seguir ou não a tipologia, o que pode acontecer é dificultar a leitura na interpretação e na sua difusão de conhecimentos. Um tipo textual pode aparecer em qualquer gênero textual, da mesma forma que em um único gênero pode englobar mais de um tipo textual.

1.6 Gêneros textuais

Usa-se a expressão “gênero textual” como uma noção, propositalmente, vaga para se referir aos textos materializados que se encontram em nossa vida diária e que apresentam características sócio- comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica; os gêneros textuais são inúmeros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, resenha, edital de concurso, piada e entre tantos outros. (MARCUSHI, 2014).

Segundo Marcushi (2014), todos os textos se manifestam sempre em um ou em outro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como à compreensão.

Tendo em vista que os tipos textuais se manifestam nos gêneros textuais, o professor deve ensinar os diversos gêneros que se encontram no dia a dia de seu aluno, para que ele perceba que há uma relação entre oralidade e escrita, no contexto de gêneros textuais, na sua situação de vida cotidiana; portanto, quando o aluno aprende o funcionamento dos gêneros, fica claro que ele conseguirá fazer a leitura e a produção de texto.

Marcushi (2014) aponta que, em sala de aula, pode-se levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tantos escritos como orais e identificarem as características de gênero em cada um, é um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual.

Trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é importante para os alunos, pois são encontrados na escrita e na fala das pessoas, e ensinar o aluno a diferenciar cada gênero é uma atividade bastante importante, para que ele saiba identificar os diversos gêneros que circulam à sua volta. É de vital importância fazer com que o aluno entenda que os gêneros não se encontram apenas nos textos, mas também na linguagem oral, nas notícias que foram faladas por um locutor ou, até mesmo, uma oração, na qual não escrevemos e sim usamos a oralidade.

Quando o professor trabalha os gêneros textuais, orais e escritos, fará com que o aluno utilize todo seu conhecimento para saber produzir um texto. Dessa forma, é necessário dar possibilidades ao aluno de observar a oralidade e a escrita em seus usos culturais, sem forçar a utilização de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

CAPÍTULO II

A LITERATURA INFANTIL

O importante é motivar a criança para
leitura, para a aventura de ler.
(Ziraldo)

2.1 Breve histórico sobre a literatura infantil

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia “infância”, todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses distintos e precisando de uma formação específica, só aconteceu em meio a Idade Moderna. (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Devido à nova concepção de família, devido o surgimento da burguesia, mudou-se a concepção relativa às crianças, uma vez que, até então, eram consideradas como adultos em miniaturas. Surgiu, então, a necessidade de escrever para elas e alcançar os seus interesses próprios. Todavia, para se escrever para elas, deveria ter-se uma formação específica.

De acordo com Zilberman (2003), essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém, nem um laço amoroso os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas, igualmente, meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são colocadas para cumprir essa missão.

Depois da valorização da infância, a família ficou mais próxima, criando laços que os aproximavam mais. Para esse desenvolvimento e manipulação das emoções, foi necessário que literatura e escola se colocassem à disposição para cumprir essa missão. Com isso, as histórias que havia, naquela época, foram adaptadas para o público infantil, surgindo, assim, a literatura infantil. Para Lajolo & Zilberman. (2006):

No século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmanco, de Fénelon, lançadas postumamente em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault, publicou em 1697.

Os escritores franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento da literatura para as crianças. A expansão desta deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 16).

Os franceses não tiveram exclusividade na literatura infantil, ela foi se expandir na Inglaterra onde na época era momento de industrialização, e que ocorreram diversos acontecimentos que marcaram época.

Segundo Lajolo & Zilberman (2006, p. 16), a burguesia se consolida como classe social, apoiada num patrimônio que não mais se mede em hectares, mas em cifrões. Reivindica um poder político que conquista, paulatinamente, procurando evitar confrontos diretos e sangrentos. Procura tornar sua violência menos visível. Para isso, incentiva instituições que trabalham em seu favor, ajudando a atingir as metas desejadas.

A burguesia como classe social, que agora possui poder econômico, começa a lutar pelo poder, mas em um processo vagaroso, visto que não quer ser violenta ou tornar a sua violência visível. Mas, para que isso aconteça precisa da ajuda de duas instituições, a família e a escola.

A primeira instituição é a família, que, na emergência de uma nova concepção, não é mais centrada em amplas relações de parentesco, mas em um núcleo unicelular, preocupada em manter a sua privacidade, impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos, e, também, em estimular o afeto entre os seus membros. (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

A segunda instituição é a escola, tendo sido, até então, facultativa até o século XVIII, a escolarização converte-se, aos poucos, na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural. Essa obrigatoriedade se justificava em uma lógica, postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia, então, equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2006, p. 17).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2006), “a família e a escola se qualificam como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito entre elas”.

A literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. A literatura infantil

trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem passado pela escola. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2006, p. 18).

Ou seja, a literatura infantil trabalha, principalmente com a escrita e, para que a criança saiba ler um livro, é necessário que ela tenha passado pela escola e crie o hábito de leitura para que leia e interprete, de maneira eficiente, os diversos livros que encontram no seu cotidiano.

Características que complementam a definição da literatura infantil, impondo a sua fisionomia. A primeira delas dá conta do tipo de representação a que livros procedem. Estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando adesão afetiva e/ou intelectual daquele. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2006, p. 19).

Quem escreve os livros para a criança são os adultos, mas, da maneira que eles desejam que a criança deva ver o mundo; ou seja, eles que projetam a realidade que o seu leitor deve ter assim que ler a sua história, buscando sempre o afeto do seu leitor.

A literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Mas poucos gêneros deixam tão evidentes a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente. Dão a entender que a literatura infantil padece do perigo do escapismo, da doutrinação ou de ambos. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2006, p. 19).

A literatura infantil é importante para que as crianças entrem em contato com outras realidades, a fim de escapar da verdade em que vivem, de maneira que para fugir de seus problemas, a leitura de gêneros literários é de grande importância para tal fato. Mas, por muitas vezes, os gêneros não dão essa oportunidade de evitar a realidade e fazem as histórias chegar o mais perto possível da vivência da criança. A literatura infantil é um instrumento importante para a formação da criança e para equilibrar a família e a escola. Para Lajolo & Zilberman (2006):

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra – e frequentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela criança.

Importantes autores publicaram para o público infantil, mas poucos permaneceram, pois participavam de instituições que se envolviam com a educação das crianças.

Do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucas permaneceram, porque tinham um pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança. Mas ao sucesso dos contos de fadas de Perrault, somou-se o das adaptações de romances de aventuras, como, por exemplo, os clássicos *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2006, p. 20).

O século XIX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1812, editam a coleção de contos de fadas que, dado ao êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças. A partir de então, esta define com maior segurança os tipos de livros que agradam mais aos pequenos leitores e determinam melhor as suas principais linhas de ação, em primeiro lugar, a predileção por histórias fantásticas, modelo adotado sucessivamente por Hans Christian Andersen, nos seus contos (1833), entre outros. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2006, p. 20).

Houve autores que começaram a escrever para as crianças, o primeiro deles foi Perrault que inicia com os contos de fada, adaptando-os das histórias de outros autores. Como suas adaptações foram bem vistas, outros autores começam a escrever para as crianças, os Irmãos Grimm, por exemplo, adaptam os contos de fadas em consonância com a literatura para as crianças, definem os livros que agradam melhor as crianças e indicam suas histórias prediletas.

Esses autores, todos da segunda metade do século XIX, são os que solidificam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração, quando se começa a editar livros para infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2006, p. 21).

2.2 Monteiro Lobato e a literatura infantil brasileira

A literatura infantil brasileira surgiu, quase no século XX, muito embora, ao longo do século XIX, aparecera registrada, aqui e ali, a notícia do surgimento de uma ou outra obra destinada a crianças. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 23).

Com a implantação da Imprensa Régia que se inicia, oficialmente em 1808, a atividade editorial no Brasil começou a publicar livros para crianças: As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen, de José Saturnino da Costa Pereira, uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. Mas essas publicações eram esporádicas, portanto insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para infância. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 24)

Um capítulo importante na história da literatura infantil brasileira se iniciou nesse momento, mas ainda sem expressão significativa, pois eram traduções de livros difíceis, que não eram suficientes para serem considerados livros para as crianças, contudo o fato de se iniciar esse movimento pode ser considerado um grande incentivo relativo a publicações futuras na literatura infantil brasileira.

A história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações. Entre elas, a mais visível foi a mudança da forma de governo, a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 24).

Grupos intermediários da sociedade tiveram uma formação diversificada. Provinham de uma classe dominante fragmentada pelos sucessivos rearranjos da posse de terras; das lavras de imigrantes que não se adaptaram às condições de trabalho da lavoura, crescimento do número de empregados envolvidos na comercialização de café, que multiplicou o número de bancos e casas exportadoras, ampliou o quadro de funcionários públicos, estendeu a rede ferroviária e aumentou os movimentos dos portos. Com isso, começaram a compor a população das cidades que até então eram habitadas apenas pela administração, pelo comércio, fazendeiros a passeio, onde os filhos frequentavam as raras escolas superiores de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 25).

Com esse processo de urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do século XX, o momento é propício ao aparecimento da literatura infantil. As massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão adquirindo diversos tipos de publicações feitas por aqui, as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, material escolar e os livros para as crianças. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 25).

A literatura infantil brasileira segue paralelamente ao desenvolvimento do Brasil, mas, mesmo assim, lentamente, uma vez que, desde o seu surgimento até o início de sua popularização, houve um tempo considerável até que o interesse pelas publicações realizadas aqui passassem a despertar o gosto da população.

A prontidão e a maturidade da sociedade brasileira para a absorção dos produtos culturais mais modernos e destinados a uma faixa de consumidores se expressa pelo surgimento, em 1905, da revista infantil o *Tico – Tico*. O sucesso do lançamento, a permanência da revista no cenário editorial, a importância de suas personagens na construção do imaginário infantil nacional, a colaboração de grandes artistas, tudo isso referenda que o Brasil do começo do século, nos centros maiores, já se habilitava ao consumo de produtos da hoje chamada indústria cultural. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 25).

Iniciava-se, portanto, um movimento cultural no Brasil, a sociedade procurava se manter informada e adquirir conhecimentos, os livros viram alvos de compra e a literatura infantil brasileira começava a fazer história.

A aproximação entre os livros infantis e os escolares, para a transformação de uma sociedade rural em urbana, a escola exerce um papel fundamental, pois é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam na iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas suas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais. É entre os séculos XIX e XX que se abre espaço para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 25).

A literatura brasileira estava mais encorpada e consolidada do que no início do século XIX. A partir do final do século XVIII, vários fatores viabilizaram a configuração de uma literatura brasileira, no sentido de que autores e obras já circulavam, mas, ainda, precárias aglomerações que ocorreram em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 26).

Naquele contexto, a escola tem um importante papel para essa transformação da sociedade, pois é na escola que as crianças vão aprender os objetivos e valores preconizados por essa nova classe social e estar em contato com os textos dirigidos a elas, e a literatura infantil brasileira começa a ganhar forma e contexto, pois foi entre os séculos XIX e XX que a produção didática voltada às crianças ganhou força e destaque, paralelamente a esse fato, a literatura brasileira se mostrava cada vez mais consistente no aspecto autoral.

Até a chegada de D. João VI, em 1808, o suporte editorial necessário para o assentamento de um sistema literário era, mais do que precário, inexistente. Decorre muito, até que tipografias, editoras, bibliotecas e livrarias tornem o livro um objeto não tão raro, ao menos nos centros urbanos mais importantes. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 26).

Na segunda metade do século XIX, a leitura de textos e autores brasileiros já constituía um hábito até certo ponto permanente entre os privilegiados assinantes dos jornais, onde os escritores mais famosos colaboravam com crônicas e poemas, folhetins de romance e crítica literária. Figuras como Machado de Assis e Olavo Bilac, consagradas nas rodas mundanas e intelectuais, faziam da vida literária um ponto de referência para a vida cultural daqueles anos. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 26).

Naquele instante, a literatura brasileira e vida cultural estavam em destaque no Brasil, a primeira ainda restrita a um grupo privilegiado, a segunda era formada, em sua maioria, por intelectuais, que se reuniam para formar um entendimento entre literatura e cultura, em uma visão mais ampla a sociedade forma um interesse bem peculiar o de ler e adquirir conhecimentos.

Nossa literatura, nos últimos anos do século XIX, era variada. O poema, que Olavo Bilac, com sua poesia lapidar e cintilante, encontrava adesão imediata na sentimentalidade e emotividade da sociedade, que sabia de cor os seus versos e declamava-os sempre que se apresentassem ocasiões. E a prosa, abandonando as histórias românticas, abriu-se em leque, enveredou pelos submundos, ambientes malcheirosos e moradias coletivas, corroeu e solapou os alicerces de instituições expressivas dos grupos dominantes, até então intocados pela crítica.

Dos subúrbios emigrou para os livros o cinzento da vida suburbana suada e sofrida; afastados da cintilante vida social carioca os vários brasis vão tendo seus modos de vida e suas histórias documentadas e tecidas na prosa de Euclides da Cunha, Simões Lopes Neto e Monteiro Lobato. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 27). Sendo assim, a literatura

brasileira torna-se multiplicada, com diversas publicações, desde o feito para emocional até o feito para descrever como a sociedade se encontrava naquele momento.

Nesse contexto cultural, e no horizonte social de um país que se urbanizava e modernizava, começam a sistematizarem-se os primeiros esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira, esforços até certo ponto voluntários e conscientes. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 27).

Não se deve esquecer a grande importância para a literatura infantil que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional. Nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, surge a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 28).

A necessidade de formar uma literatura infantil brasileira fez com que surgissem campanhas de valorização da alfabetização, nas quais a escola tinha seu papel importante para a elaboração da literatura. O novo modelo social procura e incentiva uma nova visão da literatura, a de que ela deve ter suas vertentes destinadas à literatura infantil, em paralelo à variedade das publicações não era adequada para as crianças e causava preocupações.

Nas lamentações da ausência de material de leitura e de livros para a infância brasileira, fica patente a concepção, bastante comum na época, da importância do hábito de ler para a formação do cidadão, formação que, a curto, médio e longo prazo, era o papel que se esperava do sistema escolar que se pretendia implantar e expandir. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 28).

E tantos alertas, denúncias e sugestões caíram no vazio, que o apelo foi ouvido. Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra, começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 28).

A importância do hábito de ler para a formação do cidadão era função da escola, onde se tentava implantar e expandir, mas ela não conseguia sozinha, pois não havia apoio por parte de autoridades da época, até que, depois de muitas tentativas que, para a formação do cidadão era necessário que os alunos tivessem materiais adequados à leitura e, por esse

motivo, várias pessoas começam a produzir livros destinados às crianças que estavam na escola, pois era necessário consolidar o projeto de um Brasil moderno.

A justificativa para tantos apelos nacionalistas e pedagógicos, estimulando o surgimento de livro infantil brasileiro, era o panorama fortemente marcado por obras estrangeiras. É nas duas últimas décadas do século passado que se multiplicam as traduções e adaptações de obras infantis. Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que se encarregam da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 29).

São diversas obras que estavam disponíveis para a leitura da infância brasileira, em particular daquela infância que, frequentando escolas, preparava-se para ser o amanhã deste país que, como então já se dizia, era visto por suas elites como o país do futuro. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 27).

As queixas de falta de material brasileiro são representadas pela tradução e adaptação de várias histórias europeias que, circulando muitas vezes em edições portuguesas, não tinham, com os pequenos leitores brasileiros sequer a cumplicidade do idioma. Editadas em Portugal, eram escritas num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros. (op.cit., 31).

Ou seja, o grande apelo pelos livros infantis brasileiros é que na época os livros eram em outras línguas e, por isso, surgiu a necessidade de escrever livros para as crianças no Brasil. Mas, enquanto isso não acontecia, alguns autores se dedicavam para traduzir e adaptar as histórias para as crianças. As obras eram destinadas às crianças que frequentavam a escola, pois elas eram o futuro do país.

Essa distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores é unanimemente apontada por todos que, entre séculos, discutiam a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira. Para isso, surgiram vários programas de nacionalização desse acervo literário europeu para crianças. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 31).

A adaptação do modelo europeu que nos chegava geralmente por intermédio de Portugal, no primeiro momento da literatura infantil brasileira, não se exerceu apenas sobre o conto de fadas. Ocorreu, também, a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 32).

As histórias dos livros infantis tiveram que se adaptar, pois a escrita que tinha nos livros era um português diferente do que se falava no Brasil, por isso surgiu a necessidade de adaptar a literatura para as crianças brasileiras. Sendo assim, aponta Coelho, 2000:

Por uma visão panorâmica das obras criativas, ou melhor, das que apresentam valor literário original, vemos que elas podem ser distribuídas em duas grandes áreas: a do questionamento e a da representação. A primeira área é classificada como obras inovadoras e as da segunda área, de obras continuadoras. O que as diferencia entre si é, basicamente, a intencionalidade que as move: a primeira questiona o mundo, procurando estimular seus pequenos leitores a transformá-lo; a segunda representa o mundo, procurando mostrar ou denunciar os caminhos ou os comportamentos a serem assumidos ou evitados para a realização de uma vida mais plena e mais justa. (COELHO, 2000, p. 150).

Dessa forma, as crianças quando leem as histórias, despertam valores para que questione o mundo para transformá-lo e que se tornem cidadãos para uma vida mais justa e plena. Contudo, a literatura infantil brasileira contribuiu para que isso ocorresse de maneira prazerosa e lúdica, ofertando à criança possibilidades de diversas emoções. Para isso, um autor importante da literatura infantil contribui, significativamente, para o aperfeiçoamento da literatura no Brasil.

Segundo Cademartori (2010, p. 48), a literatura infantil brasileira inicia-se sob a proteção de um dos nossos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato. Se isso, por um lado, prestigiou o gênero no seu surgimento; por outro, fez com que, após Lobato, por muito tempo, a literatura brasileira vivesse à sombra de seu nome.

A obra do criador de *O Sítio do Picapau Amarelo*, ambiente rural que abriga suas personagens, dimensiona-se a partir de sua interação com o grupo social ou, mais explicitamente, sua atuação como agente formador e modificador da percepção do público. (op. cit., 2010, p. 48).

Monteiro Lobato foi um dos mais destacados intelectuais da literatura infantil brasileira. Suas histórias eram relacionadas com a situação do grupo social onde vivia, pois escrevia livros nos quais pudesse morar, por isso criou o *Sítio do Picapau Amarelo*.

Em 1921, Monteiro Lobato publica *Narizinho Arrebitado*, após ter se preocupado com a literatura infantil, onde vê a necessidade de escrever histórias para crianças em uma linguagem que a interessasse. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 46).

Ou seja, devido à necessidade de criar obras que despertassem o interesse das crianças, que lhe chamassem a atenção, na qual pudessem viajar e sonhar, baseadas no mundo do faz de conta, a obra de Lobato cumpre muito bem esse papel.

A identificação do escritor com seu meio, por intermédio da sensibilidade e da inteligência, é caso pouco comum em nossas letras, até determinado estágio e, por isso, particulariza e dimensiona a produção intelectual de Monteiro Lobato no contexto da literatura brasileira. Nossa literatura manifesta uma divisão entre a sedução intelectual estrangeira e o anseio de se nutrir de cultura popular. Monteiro Lobato soluciona essa repartição, conciliando o que é nosso e as inevitáveis e necessárias contribuições da cultura estrangeira. (CADEMARTORI, 2010, p. 51).

Monteiro Lobato criou um universo para a criança, enriquecido pelo folclore nacional, buscou o nacionalismo na ação das personagens que refletiam a brasilidade: na linguagem, comportamentos e na relação com a natureza, além de criar uma obra diversificada, com personagens que unificam o universo ficcional. Despertando, assim, o interesse da criança por meio do imaginário. Lobato estabelece uma ligação entre a literatura e os fatos políticos, econômicos e sociais.

A tarefa de Lobato era criar uma obra para crianças, fundada em um tempo e espaço determinados, o do Brasil de sua época, rompendo com um tipo de literatura até então consumida pela infância. (ZILBERMAN, 2003, p. 158).

A obra literária para as crianças é a mesma obra de arte para adulto. Difere apenas na complexidade de concepção. A obra para as crianças é, a princípio, mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa, como algumas obras literárias simples para adultos que são consideradas obras-primas. Essa simplicidade de concepção deve criar a simplicidade de linguagem, na qual a literatura deve ser uma fonte repleta de sensações, emoções, imaginações que tocam a criança a fazer viagens e sonhar, cumprindo o verdadeiro papel da literatura.

Monteiro Lobato foi um importante autor para a literatura infantil brasileira, seu papel, nessa literatura foi um marco, pois contribuiu para que os livros fossem feitos para as crianças. Monteiro Lobato é o pai da literatura infantil brasileira.

2.2.1 Monteiro Lobato: vida e obra infantil

Criador da literatura infantil/juvenil brasileira, o paulista José Bento Monteiro Lobato, nasceu em Taubaté no ano de 1882. Foi uma das figuras que marcou fundo a realidade socioeconômica e cultural de seu tempo. Monteiro Lobato se sentiu sempre atraído para diferentes áreas de atividades e a todas se dedicava com perseverança, entusiasmo e resistência. Não era homem que se dobrasse diante de obstáculos. Sua vida e obra revelam-no como uma personalidade forte, mesclada do idealismo humanitário de raízes românticas, e do materialismo pragmático do *self-made man*, ideal de homem proposto pela sociedade de consumo e lucro norte americana, em ascensão na primeira metade do século XX. (COELHO, 2006, p. 636).

Lobato é uma importante figura para a literatura infantil brasileira, pois foi ele quem criou, e aprimorou as obras dedicadas às crianças de sua época, além de se dedicar a diversas atividades, sempre as fazia com boa vontade e superava os obstáculos que encontrava pelo caminho, todavia a sua personalidade era forte e permaneceu em um padrão que “se faz sozinho”.

Monteiro Lobato estudou direito na Faculdade do Largo de São Francisco, formando-se em 1904. Em seguida, mudou-se para Areias (SP), para assumir o cargo de promotor público. Ainda adolescente, começa a escrever artigos e crônicas, divulgados na imprensa e, ao fixar-se em Areias, prossegue nesse mister, mantendo-se sempre ligado à capital paulista. (op. cit, p. 636).

Devido à morte de seu avô, o Visconde de Tremembé, herda a fazenda Buquira e decide ser fazendeiro. Essa experiência dura seis anos, durante os quais, a par de seus trabalhos na fazenda, continua lendo vorazmente e escrevendo de maneira dispersiva, sem planos definidos e sem muita crença em suas próprias possibilidades como escritor. (COELHO, 2006, p.637).

De acordo com essa autora, Monteiro Lobato desde adolescente já escrevia artigos e crônicas, os quais eram divulgados na imprensa paulistana. Quando herdou a fazenda de seu avô, mudou-se e fez-se fazendeiro, mas não parou de ler e escrever, porém não tinha planos para seus escritos, e desacreditava da vida como escritor.

Só depois da frustrante experiência como fazendeiro é que Lobato decide voltar para São Paulo. Já conhecido no meio intelectual paulistano, devido à sua colaboração em *O*

Estado de S. Paulo, sempre lutando para a construção de uma realidade brasileira autêntica, Lobato torna-se diretor da *Revista do Brasil* (pertencente ao grupo de *O Estado*). Em meados de 1918, a revista já lhe pertence; e devido ao sucesso de publicação de *O Saci-Pererê*, Lobato resolve publicar o livro de contos que acabara de organizar, *Doze Histórias Trágicas*. Contrata a impressão nas oficinas do jornal e, com o título mudado para *Urupês*, Lobato publica o seu primeiro livro, sob a chancela da *Revista do Brasil*. (COELHO, 2006, p. 637).

Ou seja, como a vida de fazendeiro não o seduziu, volta a São Paulo para dar continuidade ao seu trabalho, onde lutava para construção de uma nova realidade brasileira. Com o sucesso de sua publicação, edita o seu primeiro livro, uma série de publicações reunidas em um único livro, sob o título *Urupês*.

Portanto, apesar de não acreditar que não seria um escritor, o sucesso de *Urupês*, mostrou a Lobato que havia um caminho a seguir, uma vez que “o sucesso imediato de *Urupês*, que se esgota em poucos meses, mostra ao autor que havia um caminho para ser aberto: suprir o vazio editorial brasileiro”. (op. cit., p. 637).

Em 1919, Lobato funda a editora *Monteiro Lobato & Cia* e introduz no mercado editorial processos totalmente novos, abre espaço para escritores inéditos, moderniza não só o tratamento gráfico dos livros como também os processos de venda e distribuição comercial. Lobato começa a enriquecer e ampliar seu campo de ação, em 1921 os lançamentos já passam de 50 títulos.

Ou seja, como na época não havia muitas editoras no Brasil, apenas “duas grandes editoras ativas, a Francisco Alves e a Briguiet, que só editavam autores consagrados, e a Melhoramentos que se iniciara em 1915” (COELHO, 2006, p. 637), Monteiro Lobato inicia sua própria editora, dando oportunidade a novos escritores, além de modernizar os processos de venda e distribuição dos livros, “sucesso absoluto”, por causa de seu sucesso, enriqueceu e ampliou seu campo de ação.

É nessa maré de sucesso editorial e de inquietude realizadora que Monteiro Lobato decide escrever *A Menina do Narizinho Arrebitado*, destinado ao público infantil nas escolas. Foi como apontada crítica do momento, “uma pedra no charco”. Com 38 anos de idade, em plena maturidade intelectual, Lobato volta-se para o setor mais desprezado da literatura: o da chamada “literatura infantil”. (op. cit., p. 637).

Lobato começa a escrever para o público infantil, principalmente para o público que frequentava a escola, mas foi motivo de crítica, pois começou a mexer em uma parte da

literatura que não era valorizada, era esquecida por parte da sociedade brasileira, a literatura infantil.

Devido à sua sincera crítica à política econômica do eixo Rio/São Paulo, Monteiro Lobato, em 1927, é nomeado pelo presidente Washington Luís como agregado comercial do Brasil nos Estados Unidos, país em que conhece, de perto, a progressista civilização ali criada e, também, vê a distância e com mais nitidez os problemas mais graves da nação brasileira. Ao mesmo tempo, descobre a grande arte dos desenhos animados que começava a se expandir no cinema e encontra o caminho definitivo de sua criação literária para crianças, já então com dez anos de produção. (COELHO, 2006, p. 637).

Portanto, depois de conhecer a civilização dos Estados Unidos, conseguiu perceber, com uma visão mais ampla, os problemas mais graves que o Brasil enfrentava e buscando novidades para suas obras, encontra desenhos animados que fariam parte de suas histórias, que, até então, já tinha dez anos de produção.

Regressa em 1931. Investe em negócios de ferro e funda a Cia. Petróleo do Brasil. Com essas iniciativas e a apaixonada campanha que faz para a exploração de minérios brasileiros, acaba criando problemas ao Governo de Vargas. Lobato recebeu advertências, mas não parou e, por esse motivo, “é preso e condenado pelo Tribunal de Segurança, passa 90 dias encarcerado, em 1941” (op. cit, p. 637).

Livre, prossegue lutando para defender suas ideias e, paralelamente, construindo sua obra literária. Em 1944, recusa indicação de seu nome para a Academia Brasileira de Letras. No ano seguinte, integra a delegação paulista no Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores de todos os Estados do Brasil. Em 1946, muda-se para Buenos Aires, onde vários livros seus já haviam sido traduzidos, com grande sucesso entre a meninada. Publica novos títulos. Em 1947, regressa ao Brasil. Apesar do ânimo combalido por sofrimentos e decepções, ainda participa da vida pública do país. Adoece, gravemente, e a 4 de julho de 1948, em São Paulo, falece. (COELHO, 2006, p. 637).

Monteiro Lobato, depois de sua libertação, continua atrás de seus ideais e não para de escrever seus livros infantis, que foram traduzidos em outras línguas para as crianças, por isso publica novos títulos. Depois de muitas angústias e frustrações ainda continua sua vida pública no país.

Personalidade dinâmica e criativa, aberta para as renovações que o século XX exigia em todos os setores da sociedade, Monteiro Lobato foi um homem que perseguiu,

apaixonadamente, os seus diferentes ideais e objetivos, sendo alguns deles de importância fundamental para o progresso da nação, como, por exemplo, a indústria do ferro e a extração do petróleo. Entretanto, com a distância do tempo, vê-se claramente que não foi devido a esse generoso esforço, dedicado às chamadas áreas importantes do país, que Lobato cumpriu seu verdadeiro destino; mas sim, em um setor, via de regra, minimizado pelos poderes oficiais: o das letras. (COELHO, 2006, p. 637). Foi um importante homem para o Brasil, pois almejava o progresso, mas a sua área de maior importância foi no campo da escrita.

Diante da realidade brasileira, Lobato foi um batalhador. Nascendo no ocaso do Império, conheceu todos os grandes acontecimentos históricos do Brasil. Uma leitura ideológica de sua extensa produção, artigos contos memórias correspondência e, principalmente, a literatura infantil, facilmente comprova que Monteiro Lobato foi um legítimo representante das forças conflitantes que marcaram a primeira metade do século XX. (op. cit, p. 638).

A produção e ação de Lobato demonstram as tensões contraditórias que se mediam em seu espírito. De um lado, o impulso individualista de raiz romântico-liberal, aprofundado da filosofia de Nietzsche, do Super-Homem (designa um ser superior aos demais, a meta do esforço humano não deveria ser a elevação de todos, mas o desenvolvimento de indivíduos mais dotados e mais fortes), intensificado pelo pragmatismo norte-americano. Lobato tinha em seus livros a realidade que viveu no país, trazendo às suas obras toda existência, mas de forma lúdica, influenciado pelas suas vivências e por momentos que passava pelo Brasil. É indiscutível que a obra Lobatiana não pode ser desvinculada do momento que foi construída, sob pena de ser truncada em sua verdadeira significação. Nela estão presentes as ambiguidades e paradoxos que marcaram a realidade brasileira na primeira metade do século. (COELHO, 2006, p. 638).

Portanto, as obras de Lobato foram escritas em um momento peculiar da história do Brasil que torna sua obra quase inalterável, em comparação às vivências atuais, o que se pode observar quando se estuda uma de suas obras considerada de maior reconhecimento pelos leitores, *o Sítio do Picapau Amarelo*.

Segundo Lajolo & Zilberman (2006, p. 56), o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer, ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nestas é realizado, no sítio, um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma

aspiração política envolvendo o Brasil - e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira.

A presença de um universo rural na narrativa brasileira não era, em princípio, novidade nem mesmo na literatura para crianças. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 56).

A obra *O Sítio do Picapau Amarelo*, foi apresentada em um modelo que o Brasil vivia naquela época, mas não era novidade, pois outras obras foram feitas nesse mesmo contexto, Monteiro Lobato apenas aprimorou a realidade já mostrada do povo brasileiro.

Um dos grandes achados da criação lobatiana foi à anulação de fronteiras entre a vida real, conhecida de perto pelo pequeno leitor, e o espaço do maravilhoso, que é próprio da literatura infantil tradicional suas histórias não decorrem em nenhum reino maravilhoso, fora do tempo e espaço históricos, pelo contrário, todas as situações que estruturam as efabulações de cada livro radicam-se no mundo cotidiano familiar ao dia a dia da meninada e, a mesmo tempo, evoluem segundo as leis do imaginário ou do maravilhoso. (COELHO, 2006, p. 642).

Monteiro Lobato trouxe em suas obras uma vivência real, tirando a ilusão das obras que outros autores já tinham escritos para as crianças. Lobato, além de introduzir esse novo contexto, mostrou em seu tempo o que acontecia no cotidiano das crianças. As situações narradas, em cada livro, acontecem no Sítio do Picapau Amarelo, espaço familiar onde vivem pessoas comuns, Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, sua boneca falante, Emília, seu primo Pedrinho, sua avó D^a Benta, a cozinheira Tia Nastácia, o leitão Marques de Rabicó e o sabugo de milho, Visconde de Sabugosa. Misturando, nesse cenário, imaginação, sonhos e fantasia. (op. cit., p. 642).

Os personagens que moram no Sítio do Picapau Amarelo são arquétipos: Narizinho e Pedrinho são crianças sadias, alegres e sem problemas, dão suporte à trama dos acontecimentos. Dona Benta, a avó ideal. Tia Nastácia mostra a realidade que vivíamos ou vivemos, a serviçal eficiente, afetuosa e humilde, símbolo idealizado da raça negra que está em nossa gênese de povo e foi a melhor fonte das histórias que alimentaram a imaginação e a fantasia de gerações de brasileiros. (COELHO, 2006, p. 645).

Os personagens de Monteiro Lobato vivem em um contexto lúdico e, ao mesmo tempo real, pois, mesmo envolvendo fantasias, eram usados para descrever fatos reais e simbolizar uma sociedade, mesmo que pequena em sua dimensão de personagens, eles traziam às crianças da época uma realidade ainda distante delas, com isso foi criticado e até a sua obra

foi “censurada” por professores e autoridades, isso durou por cerca de uma década, até que fossem aceitas. De acordo com Coelho (2006, p. 645).

O modelo de ação proposto nas obras de Lobato, através de seus personagens e situações criadas no universo real/maravilhoso do Sítio do Picapau Amarelo, seja o da espontaneidade inventiva, o da livre iniciativa, o da independência mental em relação às convenções estabelecidas. Modelo esse que, evidentemente, se manifesta em ato de desobediência ou de desafio das crianças a autoridade dos adultos (aspectos que foram considerados negativos como influência sobre os novos, e que nos anos 1940-1950 valeram a Lobato um sério combate aos seus livros por parte de autoridades religiosas e de professores).

Uma de suas personagens mais marcante, Emília, foi criada por Ele para que ela fosse seu espelho, ou seja, seu *alter ego* irreverente, porta-voz de suas ideias libertárias e progressistas. Ela é a personagem-chave do universo lobatiano, pois é a única que vive em tensão dialética com os demais e também a única que sofre transformações em sua personalidade. (COELHO, 2006, p.645).

Portanto, Emília é a única personagem que evolui no universo lobatiano, sendo fundamental para a sua compreensão. Com sua vontade de domínio e exacerbado individualismo, é obstinada em conseguir as coisas e mantém seu ponto de vista. Por ser boneca e não gente, ela pode apresentar todos os pecados infantis: malcriação, egoísmo infantil, rebeldia, birra, teimosia, interesse e certa maldade ingênua. Transborda o seu espírito de liderança e a curiosidade aberta.

2.3 Considerações sobre alguns autores atuais relativos à Literatura Infantil Brasileira

Ana Maria Machado nasceu em Santa Tereza, no Rio de Janeiro, em 24 de dezembro de 1941. Iniciou sua carreira como pintora. Após abandonar o curso de Geografia para o de Letras na UFRJ, entregou-se de vez às palavras. Lecionou em colégios e faculdades. Exilada durante a ditadura, enviou da Europa os seus primeiros textos publicados na revista *Recreio*. Em Paris, foi orientada por Roland Barthes para escrever a tese de doutorado sobre a obra de Guimarães Rosa, (*Recado do nome*, 1976). De volta ao Brasil, em 1972, trabalhou como jornalista. O primeiro livro infantil, *Bento que bento é o frade*, 2003, veio no ano seguinte. Entre seus principais livros infantil, estão *História meio ao contrário* 1979, o premiado *Bisa Bia, Bisa Bel*, 1982, e *O menino que espiava pra dentro*, 1984. (MACHADO, 2013).

Quando se fala de Ana Maria Machado e sua carreira de escritora na literatura infantil, sente-se a necessidade de citar um nome importante que influenciou em sua formação, Monteiro Lobato. Para a escritora, a busca pela renovação infantil deve-se ao fato de que, no Brasil, ela era pouco valorizada e o que se encontrava em circulação eram apenas algumas obras traduzidas para o português, de modo que o contexto das histórias, assim como os sentimentos e os interesses nelas discutidos, era distante da realidade da criança. A influência e a importância da obra infantil de Lobato é assumida por Ana Maria Machado ao declarar que “cresceu lendo e vivendo o universo lobatiano, foi virando gente grande e começou a mostrar a marca disso”. (MACHADO, apud Lajolo, 1983, p. 102).

Ana Maria Machado, assim como Monteiro Lobato, sentiu a necessidade de renovar a literatura infantil e começou a oferecer livros para as crianças de modo que mostrasse a sua realidade e as temáticas sócias, de uma maneira que o fantasioso e lúdico das histórias estivessem presentes.

Ana Maria defende a presença simultânea do real e do faz-de-conta nas diversas situações sociais do universo infantil. Assim como Monteiro Lobato, em sua época discutiu questões de seu tempo, ela se preocupa em tratar das preocupações dos seus contemporâneos quando escreve. É notável como, sem deixar de lado o encanto e singeleza, Ana Maria busca evidenciar e trabalhar as situações reais da sociedade quando escreve, discorrendo sobre seus valores e ideais, abordando e discutindo diferentes e relevantes temas sociais de forma clara e interessante. (MACHADO, 2013).

Ana Maria Machado trouxe para a literatura brasileira um novo olhar e uma nova maneira de contar histórias sem deixar de lado a função social da literatura infantil, tão importante para a formação do indivíduo e de um cidadão participante e crítico. Por isso, para ela, escrever para crianças pode ser tão ou mais complexo do que criar para adultos. (MACHADO, 2013)

Ana Maria Machado cria suas obras com a realidade de seus leitores e coloca em seus livros as temáticas sociais sem fugir do lado lúdico e fantasioso e, também, sem fugir da função social que a literatura infantil oferece. Escrever para crianças é complexo, pois escrever para elas significa a formação de um cidadão, coisa tão importante que a literatura infantil oferece, onde contação de história se faz necessário. A autora é importante para a literatura infantil, pois traz um modelo de literatura no qual as crianças se identificam.

Outro autor que a literatura infantil brasileira tem como um dos mais importantes é **Maurício de Sousa**, artista-escritor de arte maior e primeiro brasileiro que logrou sucesso nacional e internacional no difícil mercado editorial da literatura em quadrinhos, Maurício de Sousa nasceu em Santa Isabel (SP), em 1935. Passou a infância e a adolescência em Moji das Cruzes (SP). (COELHO, 2006, p.610).

Em 1954, muda-se para São Paulo. Seu ideal era dedicar-se ao desenho. Tenta o meio jornalístico e inicia como repórter policial, nunca deixou de lado o desenho e aproveitava as oportunidades para ilustrar reportagens sobre fatos curiosos e pitorescos que não podiam ser ilustrados com fotografias. (op. cit, p.611).

Em 1960, Maurício abandona o jornalismo e se lança na grande aventura das histórias em quadrinhos e cria a revista Bidu. Em 1963, dirige uma pequena equipe de desenhistas e cria novos personagens e, em 1964, cria a figura principal do mundo infantil, Mônica, dando um grande passo para o sucesso. (COELHO, 2006, p.611).

Maurício de Sousa foi um dos primeiros autores brasileiros que usufruiu da literatura em quadrinhos, sempre gostou de desenhos e, por isso, após sair do meio jornalístico, cria sua primeira revista, que foi o grande “boom” para seu sucesso que permanece até hoje.

Pelo grande sucesso, a partir de 1974, toda a sua produção passa a ser distribuída em escala mundial. Os personagens de Maurício de Sousa correm mundo, uma vez que sua obra é traduzida em vários idiomas. Desde 1975, a turma da Mônica vem sendo utilizada em diversos momentos. Em 1978, foi lançada a cartilha da turma da Mônica, classificada em 1º lugar entre os novos lançamentos destinados à alfabetização, pelo Ministério da educação e cultura. (COELHO, 2006, p. 611).

Os personagens de Maurício de Sousa são alimentados por sua inteligente percepção do mundo infantil e da maneira de ser do brasileiro. As histórias em quadrinhos apresentam-se como uma estimulante diversão para os pequenos leitores. (op. cit, p. 612).

Suas histórias são baseadas na vivência das crianças brasileiras, pois escolheu, “como matéria predileta, a vida real que está à sua volta e trabalha esteticamente por intermédio do ângulo do riso, do otimismo ou do bom humor inteligente. Impregna suas histórias de um espírito bem brasileiro”. (COELHO, 2006, p.612). Seus quadrinhos são sinônimos de diversão para a criança. Maurício mostra, no ambiente de suas narrativas, que a criança deve descobrir-se para que saiba como agir em determinadas situações de sua vida cotidiana. De acordo com Coelho (2006, p. 612):

Apesar de só circularem dentro de um espaço de valores especificamente significativos para a criançada, suas personagens não se esgotam na dimensão do ‘infantil’ ou do meramente lúdico. Seus impulsos não se esgotam nos limites do cotidiano em que se movimentam, muito embora toda ênfase narrativa seja dada a esse ambiente comum e simples do dia a dia. Ambiente que cada criança tem que aprender a descobrir e conhecer bem, pois é onde ela deve agir para se realizar.

Enraizados na realidade da vida e do cotidiano, seus bonecos são “gente”. Identificam-se com as pessoas, retratam a vida no seu dia a dia. Os diálogos dos personagens são populares. O dia a dia: comer, dormir, ter emoções, boas ou más, sentir amor ou raiva são ingredientes universais. (COELHO, 2006, p.612); ou seja, o escritor escreve suas histórias baseando-se na vida cotidiana das crianças, atitudes simples que fazem as suas histórias em quadrinhos serem lidas por crianças e adultos.

A mensagem que as histórias de Mauricio passam é incontestável, pois ele pretende projetar a sua mensagem alegre, otimista e confiante no futuro e nos homens; a mensagem dirigida ao público leitor mais exigente do mundo: a criança. Peculiaridades que definem o universo dos quadrinhos, criado por ele, e cuja força interior está mais na fruição do que na crítica sócio-político-ideológica comum à maioria dos “quadrinhos” famosos em todo o mundo. (COELHO, 2006, p.612).

Obra que alegra e fascina milhares de crianças em todo o mundo, as histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa estão extremamente ligadas ao imaginário das crianças, atravessaram gerações e até hoje faz muito sucesso entre os pequenos. O seu trabalho é uma verdadeira inspiração para se viver uma infância feliz.

Seus personagens representam a identificação com a vida real e, por isso, não correspondem a tipos de comportamentos estereotipados, facilmente classificáveis como certo/errado ou bom/mau, cada qual apresenta uma personalidade própria, suas reações dependem das circunstâncias, e dificilmente se repetem exatamente iguais. As atitudes dos personagens são inesperadas e dão-nos verdadeiras lições de sabedoria prática. (op. cit, p. 613).

As histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa são das que podem servir como passagem, para as crianças, da convivência com a linguagem visual das imagens para a convivência com a linguagem escrita própria da literatura, que o mais cedo possível elas devem descobrir. (COELHO, 2006, p. 614).

Maurício e a literatura infantil caminham juntos, pois os quadrinhos contribuem para que a criança veja a imagem e, ao mesmo tempo, a escrita, além do que, as histórias em quadrinhos retratam a vida real, sem nenhum comportamento que seja fora do comum, e, por isso contribui para que a criança goste e aprecie mais a leitura.

Ziraldo Alves Pinto nasceu, em 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. Seu nome vem da combinação dos nomes de sua mãe, Zizinha, com seu pai, Geraldo. Assim surgiu o Zi-raldo, um nome único. Começou a sua carreira, nos anos 50, em jornais e revistas de expressão, como, por exemplo, o Jornal do Brasil, O Cruzeiro, Folha de Minas, dentre outros. Além de pintor, é cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor. A fama começou a vir nos anos 60, com o lançamento da primeira revista em quadrinhos brasileira feita por um só autor: A turma do Pererê. Durante a ditadura militar (1964-1984), fundou, com outros humoristas, O Pasquim – um jornal não conformista que fez escola e até hoje nos deixa saudades. Seus quadrinhos para adultos, especialmente *The Supermãe* e *Mineirinho – o Comequiato* contam com uma legião de admiradores. (PINTO, 2014).

Criador da Turma do Pererê, originalmente uma revista em quadrinhos, encantou a meninada com humor, variedade de personagens e inventividade das histórias, todas de sua lavra. O ponto de partida era uma personagem fortemente enraizada no folclore brasileiro, o Saci Pererê, figura introduzida na obra de Monteiro Lobato. Ziraldo estava, pois, bem ancorado na trajetória modernista da cultura brasileira, quando transformou a personagem em herói de histórias em quadrinhos. (ZILBERMAN, 2014, p. 67).

Em 1969, Ziraldo publicou o seu primeiro livro infantil, *Flicts*, que conquistou fãs em todo o mundo. A partir de 1979, concentrou-se na produção de livros para crianças e, em 1980, lançou *O Menino Maluquinho*, um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil de todos os tempos. *O Menino Maluquinho* virou um verdadeiro símbolo do menino nacional. Os livros de Ziraldo já foram traduzidos para várias línguas, entre elas, o espanhol, inglês, alemão, francês e o basco. (PINTO, 2014).

Quando publicou *Flicts*, Ziraldo era já um nome conhecido do público brasileiro. *Flicts* desvela outra faceta do artista, pintor. O livro sobre as cores destaca a abertura, em que o narrador refere-se à personalidade do Vermelho, do Amarelo e do Azul. *Flicts* é um texto sobre a exclusão, já que o protagonista do título não encontra um lugar para ele. Não há seres vivos em *Flicts*, apenas cores e tons, combinando-se e, no entanto, recusando o protagonista, até ele sumir. O desaparecimento é relativo e *Flicts* acha seu lugar, “a lua é *Flicts*”. (ZILBERMAN, 2014, p. 70).

O Menino Maluquinho acrescenta mais um sucesso à carreira do autor e propõe outra modalidade de formulação revolucionária. Entendido da perspectiva da ilustração, *O Menino Maluquinho* constrói-se a partir do ângulo da imagem figurativa do herói, estando cada página dedicada a um recorte de seu cotidiano, colocando seu criador na vanguarda de nossa literatura infantil. (ZILBERMAN, 2014, p. 160).

Sendo assim, pode-se inferir que os trabalhos de Ziraldo representam o talento e o humor brasileiro, *Flicts*, seu primeiro livro, publicado em 1969, e o *Menino Maluquinho* tornam a sua obra mais conhecida, uma vez que se transformaram em grande sucesso de leitura nacional e internacional. As obras do autor são muito ricas, pois consegue dialogar com o leitor e o envolve na história de forma sensível, mexendo com as emoções de leitores de todas as idades. Ziraldo mescla palavras e imagens de forma harmônica e convida o leitor à reflexão sobre a realidade, utilizando a literatura infantil como ponte que liga as letras ao sentido, à análise, à interpretação, à realidade e à imaginação.

Portanto, Ana Maria Machado, Mauricio de Sousa e Ziraldo são grandes autores da literatura infantil brasileira, pois fazem uma literatura infantil alicerçada à vida cotidiana de seus leitores, trazem o lúdico para as suas histórias, formando leitores críticos e autônomos e dando possibilidades, principalmente, aos pequenos de enfrentarem as diversas dificuldades que estão ao seu redor, por intermédio das diversas narrativas que editam.

CAPÍTULO III

O TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Se a Educação sozinha não transforma a
sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

3.1 Breves considerações relativas ao Ensino Fundamental

Essa modalidade de ensino exige que, legalmente, todos estejam dentro da escola, sem restrição, uma vez que o Ensino Fundamental é a etapa obrigatória da Educação Básica. Como dever do Estado, o acesso a esse ensino é direito público subjetivo, não exige regulamentação para ser cumprido. (LIBÂNEO, 2012).

A partir de 2006, pela lei nº 11.274, que alterou a redação do art. 32 da LDB de 1996, o Ensino Fundamental passa a ter 9 (nove) anos de duração, iniciando-se aos 6 anos de idade, e é reafirmado seu caráter obrigatório e gratuito na escola pública. (LIBÂNEO, 2012).

O Ensino Fundamental com duração de 9 anos abrange a população na faixa etária dos 6 aos 14 anos e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. A matrícula no Ensino Fundamental é obrigatória para as crianças de 6 anos completos ou a completar até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula, nos termos da lei e das normas vigentes. (BRASIL, 2010).

Sendo assim, de acordo com Libâneo e as Diretrizes Curriculares, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos, colocando as crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo obrigatório a efetivação da matrícula. Para receber essas crianças, o Ensino Fundamental terá de “absorver a Educação Infantil, para recuperar o caráter lúdico da aprendizagem” (BRASIL, 2010). Assim, a necessidade de resgatar o lúdico torna as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras, possibilitando a participação ativa dos alunos.

O Ensino Fundamental exige que o Estado determine a sua obrigatoriedade, assegurada pela gratuidade de ensino, que permite o usufruto de todos, chegando à conclusão

do processo de escolarização que lhe corresponde. Essa etapa de ensino constitui uma garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política, em que todos têm direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, atitudes e habilidades, derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo. (BRASIL, 2010).

Para essa modalidade de ensino, todos devem chegar à conclusão dessa etapa, uma vez que se tem a garantia de uma formação mínima para a vida social, ao se adquirir conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Para atingir o objetivo da formação do cidadão, o Ensino Fundamental coloca a seguinte formação.

O objetivo da etapa do Ensino Fundamental (art.32 da LDB) é, conforme Libâneo (2012), a formação básica do cidadão, mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e, especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. (BRASIL, 2010).

Sendo assim, todos têm direito à qualidade do Ensino Fundamental, pois todos têm direito a estar na escola e ter acesso ao conhecimento, habilidades, valores e atitudes, para que se diminua a desigualdade social que ainda persiste no nosso cotidiano escolar; e, para que haja a permanência dos alunos no Ensino Fundamental nesse segmento educacional a legislação brasileira dá possibilidades e, mais que isso, obriga que os pais matriculem os seus filhos que atingem a idade escolar prevista por lei.

O Ensino Fundamental, como também toda a Educação Básica, pode organizar-se por séries anuais, por períodos semestrais, por ciclos, por períodos de estudos, por grupos não seriados, por idade, por competência ou por qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requerer. (LIBÂNEO, 2012).

A jornada escolar no Ensino Fundamental deve ser de, no mínimo, quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula, sendo progressivamente ampliada para tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. A ampliação da carga horária implica aumento nos recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, uma vez que pressupõe a construção de novas escolas e salas de aula, a elevação do número de professores e de outros profissionais, além de outros custeios, de forma que atendam à demanda por período integral. (op. cit, 2012).

Essa etapa de ensino - como qualquer outra - pode ser dividida de acordo com as necessidades de cada sistema de ensino, onde são destinadas quatro horas de trabalho dentro da sala de aula, e, conseqüentemente, quando se aumenta para período integral, precisa-se de mais recursos para atender toda a clientela, salas de aulas, professores capacitados, de forma que, para atender a totalidade desse público, os custos são altos e vão variar para cada necessidade da unidade escolar.

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas públicas os seguintes princípios: Éticos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação. Políticos, para assegurar a igualdade de direitos entre alunos que apresentam diferentes necessidades, redução da pobreza e das desigualdades sociais. E estéticos, de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente da cultura brasileira, de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2010).

Esses princípios norteadores devem estar presentes no currículo de cada escola, o currículo é entendido, nas novas diretrizes:

Como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010).

Em relação aos conhecimentos prévios discentes, a escola deve valorizar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, sabendo que os alunos não precisam apenas aprender os conteúdos escolares, mas ter a familiaridade com a cultura escolar, pois, quando

ele vai bem à escola, “tudo aquilo que não é dito, mas é valorizado ou desvalorizado pela escola, fazem parte do seu currículo oculto” (BRASIL, 2010).

O currículo tem uma base nacional comum a todo o país e uma parte diversificada, definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Os conteúdos dessas duas partes do currículo:

Têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (BRASIL, 2010).

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, que se articulam em áreas do conhecimento, favorecendo a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas do conhecimento:

- I- Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa
 - b) Língua materna, para populações indígenas
 - c) Língua estrangeira moderna
 - d) Arte
 - e) Educação Física
- II- Matemática
- III- Ciências da Natureza
- IV- Ciências Humanas:
 - a) História
 - b) Geografia
- V- Ensino Religioso

Os componentes curriculares e as áreas do conhecimento devem ser trabalhados em conjunto, para que abordem temas da atualidade, onde a vida humana é afetada de diversas formas, contribuindo para a melhoria da vida em sociedade. Cabendo à escola saber lidar com os temas de uma forma que os princípios norteadores estejam englobados e valorizem os conhecimentos adquiridos pelos alunos em etapas anteriores.

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio, é a falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica que tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para essa superação, é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar algumas práticas que integram historicamente a

Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio. (BRASIL, 2010).

A grande preocupação dessa modalidade de ensino é a não articulação com o que vem antes e com o que vem depois dessa etapa, e, sendo assim, quem sai prejudicado é o discente, “pois se as etapas de ensino estivessem articuladas seriam elementos fundamentais para o bom desempenho dos alunos e a continuidade dos seus estudos”. (BRASIL, 2010).

3.2 Breves considerações sobre o terceiro ano em relação ao Ensino Fundamental

Segundo BRASIL (2010), recomenda-se, enfaticamente, que os sistemas de ensino adotem, nas suas redes de escolas, a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino fundamental, abrangendo crianças de seis, sete e oito anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

O terceiro ano é a etapa de conclusão da alfabetização do Ensino Fundamental, a qual se inicia no primeiro ano e se encerra no terceiro. A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor se trabalhar com a diversidade discente e permitir que eles progridam na aprendizagem.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizeram opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico, voltado a ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) A alfabetização e o letramento
- b) O desenvolvimento das diversas formas de expressão
- c) A continuidade da aprendizagem, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

A proposta do MEC – Ministério de Educação e Cultura - é criar o ciclo de alfabetização em três anos. Nenhuma criança pode terminar o 3º ano sem estar plenamente alfabetizada. As pesquisas mostram que a grande responsável pelo fracasso escolar é a

reprovação. Quanto mais precoce a reprovação, maior será o fracasso. O aluno só será mesmo alfabetizado no final do ciclo de três anos, como quer o MEC, se houver mudanças em todo sistema de ensino. (LEÃO, 2011).

No terceiro ano do Ensino Fundamental, é importante ressaltar alguns objetivos importantes para o conteúdo de Língua Portuguesa, para se concluir o ciclo de alfabetização, sendo fundamental para o ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam esse segmento escolar, a saber:

Criar condições para o desenvolvimento da linguagem como objeto de estudo e reflexão, da leitura compreensiva, da produção escrita adequada e significativa, da produção oral adequada, eficaz e coerente, da escuta sensível, inteligente e crítica e da organização e autonomia quanto ao ato de aprender. (RCEF, 2008).

Entretanto, para a conclusão do bloco pedagógico, é necessário que o professor crie condições para que se faça uso dessas metas de estudo. Esses objetivos de estudo se dividem da seguinte maneira:

Primeiro objetivo:

Linguagem como objeto de estudo: apropriar-se de uma metalinguagem; refletir sobre a língua e suas variedades de registro; entender as regras da gramática: sua estrutura, funcionamento e uso; reconhecer a importância e o efeito da pontuação no ato da leitura; construir regras para auxiliar na solução de problemas originados pelas relações de poligamia entre sons e letras; fazer uso adequado das pontuações na escrita: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e vírgula (uso de maior frequência). (RCEF, 2008).

Segundo:

Leitura compreensiva: Reconhecer as propriedades dos gêneros textuais e tomá-los como referência para produzir textos; produzir inferências, relações entre os conhecimentos prévios e o texto propriamente dito; explorar o vocabulário da língua e os diferentes efeitos de sentido, produzidas pelas escolhas que o escritor faz; desenvolver o gosto pela leitura; manusear livros; fazer uso contínuo do dicionário. (RCEF, 2008).

Terceiro:

Produção escrita adequada e significativa: adequar à produção escrita às diferentes situações de comunicação; usar a escrita para resolver situações do cotidiano; estabelecer objetivos para a produção escrita, organizando estratégias para atendê-los: planejar, elaborar, corrigir e refazer o texto; tratar o texto como produto de várias versões, principalmente em situações que demandem a sua publicação; utilizar os textos com as propriedades dos gêneros textuais, fundamentalmente no que se refere à estrutura, ao conteúdo e ao estilo; expor textos descritivos, narrativos, expositivos e argumentativos, adequando-os a seus diferentes usos e funções; explorar o vocabulário da língua e os diferentes efeitos de sentido produzidos pelas escolhas que o escritor pode fazer. (RCEF, 2008).

Quarto:

Produção oral adequada, eficaz e coerente: adequar à produção oral as diferentes situações de comunicação; observar na produção oral as propriedades dos gêneros textuais trabalhados; desenvolver a capacidade de argumentação, de exposição de objetos estudados e de relato de acontecimentos vividos; emitir opinião e posicionamento pessoal com argumentos e com atitude de respeito ao interlocutor e a seu ponto de vista, explorar o vocabulário da língua; participar de situações reais de interação utilizando-se de textos orais planejados e produzidos previamente. (RCEF, 2008).

Quinto:

Escuta sensível, inteligente e crítica: respeitar opinião alheia, interagir com diversos vocabulários rotineiros; perceber argumentos utilizados por outros na defesa de sua opinião. (RCEF, 2008).

Sexto:

Organização e autonomia quanto ao ato de aprender: apropriar-se de diferentes estratégias de aprendizagem, associação e reestruturação, em conformidade com o objeto a ser apropriado. Refletir sobre o caminho realizado para chegar à elaboração de um conhecimento, capacitar-se a exercer controle do seu aprendizado. (RCEF, 2008).

Portanto, o professor, ao almejar essas metas, cria condições para que seus alunos consigam ter uma aprendizagem significativa, que os auxilie na aquisição da escrita, o que deve ocorrer, proficientemente, quando os discentes concluírem o terceiro ano do ensino fundamental.

3.3 Expectativas de aprendizagens no contexto do terceiro ano do ensino fundamental

Ao final do 3º ano do Ciclo I, o aluno deverá ser capaz de:

I – Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (apresentações de trabalhos, participação em seminários, mesas redondas etc.), ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, explicando e compreendendo explicações, contribuindo com opiniões e novas informações sobre o assunto tratado. (EXPECTATIVA, 2013).

Para essa expectativa de aprendizagem, o professor deve proporcionar aos seus alunos, temas para trabalhos onde deverão expor suas opiniões e argumentações, desse modo os alunos terão uma visão mais crítica sobre o assunto em questão e sobre a realidade onde vive.

II – Planejar sua fala, individualmente ou em grupo, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano e mais formais do âmbito escolar (apresentações de trabalhos participação em seminários, mesas redondas etc.), a partir de anotações feitas com a colaboração dos colegas. (EXPECTATIVA, 2013).

III - Apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura. (EXPECTATIVA, 2013).

Os alunos em sua vida cotidiana usam a linguagem informal, por intermédio de conversas com os amigos, pais, professores, entre outros, e usam a linguagem formal dentro do espaço escolar, onde podem ocorrer por meio de debates para colocar sua opinião e suas críticas sobre determinado assunto, que está sendo proposto. E, para que aconteça a apreciação de textos, o professor deve propiciar aos seus alunos diversos momentos de leitura, nos quais o professor deve separar materiais que sejam interessantes para seus discentes, que superem as suas expectativas leitoras, tornando o momento de leitura lúdico, fantasioso e proficiente.

IV - Ler textos – com assistência do professor – para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (de enciclopédias, vinculadas na internet, publicados em jornais impressos, revistas, entre outros.), utilizando procedimentos básicos de estudo. (EXPECTATIVA, 2013).

Nessa expectativa, o professor é o mediador da leitura, o qual, juntamente com seus alunos, vão estudar os mais variados temas que estão sendo colocados em diversos meios de comunicação, e, para que isso aconteça, o professor deve usar os mais variados recursos que estiverem disponíveis em sua sala de aula ou unidade escolar, fazendo que esse momento seja prazeroso para todos seus alunos.

V - Ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, instrucionais, notícias, reportagens etc.), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita. (EXPECTATIVA, 2013).

Os alunos têm autonomia para escolher qual livro quer ler e, quando escolhe um livro, ele vai fazer a leitura utilizando seus conhecimentos adquiridos na sua vida cotidiana para entender o conteúdo da história. Além de escolher o livro, ele vai saber identificar a característica do texto ou da história. Mas, para que isso ocorra, é necessário que o professor apresente aos alunos os mais variados textos e faça momentos de leitura na sala de aula.

VI – utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permite resolver as dúvidas ou consultar outras fontes). (EXPECTATIVA, 2013).

Além de utilizar os momentos de leitura para apresentar os livros e proporcionar o conhecimento dos diversos tipos e gêneros de textos, o professor tem que utilizar recursos para que seus alunos consigam compreender e superar as dificuldades que, por muitas vezes, o texto apresenta no seu conteúdo, assim, quando o aluno resolver o seu problema da compreensão, a leitura se tornará boa e, sendo assim o aluno vai aprender com sua própria leitura.

VII – Recontar histórias conhecidas, recuperando os episódios essenciais e suas relações de causalidade, assim como as características da linguagem do texto lido pelo professor ou por si mesmo. (EXPECTATIVA, 2013).

O aluno vai usar de sua linguagem oral para contar histórias que conhece para toda turma, utilizando das características que o discente julgar necessárias para contar sua história.

VIII- Reescrever de próprio punho histórias conhecidas, recuperando, do texto fonte, os episódios essenciais e as características da linguagem escrita e do registro literário. (EXPECTATIVA, 2013).

Hora de recriar suas histórias prediletas, utilizando a produção de textos e o uso da linguagem escrita e todos os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

IX- Produzir textos de autoria, (cartas e postais; indicações literárias; relatos de experiências vividas ou ficcionalizada; folhetos de divulgação de temas transversais estudados em classe; diários pessoais, da classe, de leitura ou diários de viagens reais ou ficcionais) e completar histórias cujo final se desconhece, com apoio do professor, em parceria ou de forma independente, escrevendo de próprio punho e utilizando recursos da linguagem escrita. (EXPECTATIVA, 2013).

O professor irá disponibilizar aos seus educandos, modelos de meio de comunicação que se encontram na rotina das crianças, para que o aprendiz faça suas produções com ajuda do docente, dos parceiros ou até mesmo individualmente, escrevendo de maneira autônoma e utilizando os recursos da linguagem escrita.

X - Reescrever e produzir textos de autoria, com apoio do professor ou de parceiros, para planejar o que vai escrever textualizar, utilizando-se de rascunhos; e reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais. (EXPECTATIVA, 2013).

Nesse momento a criança vai criar a sua própria história utilizando os mais variados tipos e gêneros textuais, que aprendeu durante as aulas, escrevendo sua história com parceria com os colegas, professor ou individualmente, utilizando os recursos da linguagem escrita os alunos irão criar a história de maneira proficiente.

XI — Revisar textos coletivamente com a assistência do professor ou em parceria com colegas considerando – em diferentes momentos as questões da textualidade (coerência, coesão), a ortografia e a pontuação, tanto durante o processo de escrita quanto depois de finalizada a primeira versão. (EXPECTATIVA, 2013).

Ao término da produção dos textos, junto com o professor ou até mesmo com os colegas da sala de aula, os alunos irão se organizar para arrumar o que escreveram, vendo as questões da textualidade, com isso irá adequar o seu texto à linguagem formal e, ao mesmo tempo, vai aprendendo com os outros a redigir melhor um texto de maneira proficiente.

3.4 A literatura infantil no terceiro ano do Ensino Fundamental

O professor irá determinar o momento adequado para trabalhar a leitura de literatura infantil na sala de aula, Faria (2004) propõe que:

Oferecer um tempo para a leitura livre na biblioteca, dando-se inteira liberdade aos alunos para folhearem livros, escolher o que querem ler e fazê-lo por inteiro ou não; estabelecer aulas de leitura coletiva e espontânea na sala de aula, com livros escolhidos pelo professor ou pela turma, ou por sugestão de alunos, com troca de ideias sobre a narrativa, com a finalidade apenas ler a história pelo prazer de ler; reservar aulas para o aprofundamento da leitura, selecionar alguns livros para trabalhar durante o ano letivo escolhendo um aspecto a ser trabalhado com a classe.

Preparando os momentos para a literatura infantil, o docente deve analisar os livros antes de indicá-lo a seus alunos, de modo que escolha o assunto que deve ser trabalhado na sala de aula, correspondendo às expectativas de seus alunos. Mas, para tal ato, é necessário que o professor saiba quais são as expectativas da turma, para que, ao trabalhar a literatura infantil, as inferências dos alunos sejam feitas proficientemente.

O professor deve oferecer aos educandos uma diversidade de textos, proporcionando a eles a produção de novos textos, por intermédio da leitura, inclusive da leitura coletiva. Para que os alunos saibam produzir textos adequados, precisa-se que o professor seduza-os em relação ao ato de ler. Segundo Faria (2004), “de leitura coletiva ou na audição de histórias e organizá-los para que relatem as histórias que acontecem à sua volta e, a partir dessas vivências, o professor irá organizar os saberes de seus educandos em sistema coerente e ampliá-lo”.

O professor precisa de uma capacitação literária para saber selecionar os livros infantis que devem ser trabalhados com a classe. Faria (2004) afirma que:

É de grande importância que o professor tenha uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar as crianças e decidir os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua experiência de vida.

Segundo Abramovich (2006), no contexto escolar, há uma obrigatoriedade de prazo, uma espécie de maratona, onde um livro tem que ser lido num determinado período, com data marcada para término da leitura e entrega de uma análise e não conforme a necessidade, a vontade, o ritmo, a querência da criança-leitora. Frequentemente, a leitura de literatura infantil vem acompanhada de tarefa que deve ser cumprida e, por isso, os alunos perdem o gosto pela leitura, sendo um momento de “chatice”. O professor deve “ampliar os horizontes, indo a livrarias e bibliotecas e deixar o aluno manusear, folhear, buscar, achar, separar, repensar, rever, até decidir qual livro desperta a curiosidade e o interesse naquele momento”.

Para tanto, o professor deve estar disposto a ampliar o horizonte de leitura de seus alunos e, para isso, é necessário que o docente tenha uma diversidade de textos, coisa que não ocorre, pois a disponibilidade de livros na escola é pouca para atender às expectativas dos alunos ou até mesmo do professor. Por esse motivo, o professor deve buscar alternativas para que consiga atender às exigências dos seus alunos. De acordo com Zilberman (2003):

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.

Segundo Colomer *apud* Takada (2014), a importância de relacionar leitura, literatura infantil e formação literária na sala de aula, é que a literatura é um conteúdo que precisa ser ensinado nas escolas porque possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e formar comunidades que se identificam com um determinado conjunto de obras, entre outras habilidades.

É necessário que o professor saiba da importância da literatura infantil dentro da sala de aula, pois “um dos aspectos do fracasso do estímulo à leitura que mais chamam atenção tem a ver com a aprendizagem escolar. Ler e escrever são as primeiras tarefas em que as crianças podem não alcançar, então criam defesas, passam a dizer “eu não gosto de ler”, na tentativa de se preservar”. (COLOMER *apud* TAKADA, 2014).

Quando o professor sabe a importância que a literatura tem dentro da sala de aula, o aprendizado das crianças fica mais significativo, além de aguçar nos alunos o gosto pela leitura, sem causar um momento de monotonia.

O professor deve objetivar desenvolver habilidades para formar leitores competentes dentro da sala de aula. “São muitas habilidades envolvidas para que se possa ler, compreender e interpretar um texto e relacioná-lo com o mundo cultural, uma delas é a rapidez e fluência: quem lê de forma muito lenta não consegue entender o que o texto diz e a outra saber relacionar as informações que aparecem na obra.” (COLOMER *apud* TAKADA, 2014).

Para que os alunos escrevam de maneira satisfatória, é necessário que tenham a prática de leitura dentro da sala de aula, e a literatura infantil contribui para que isso ocorra, pois “ninguém pode escrever literatura se não lê”. (COLOMER *apud* TAKADA, 2014).

Muitos professores não conseguem trabalhar a literatura dentro da sala de aula, pois acham algumas obras difíceis, mas, por outro lado, alguns professores não trabalham literatura infantil, pois não têm o hábito de ler, ou não conhecem quais livros devem trabalhar com seus educandos. Se o docente não consegue trabalhar a leitura de literatura infantil na sua classe ele “não pode formar leitores” (*op. cit.*, 2014).

Nesse segmento escolar, a literatura se torna um instrumento motivador e desafiador importante para que o professor consiga concluir a fase de alfabetização de seus alunos, pois, trabalhando leitura e produção de textos a partir de livros infantis, esse processo vai se tornar lúdico e, principalmente, proficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa bibliográfica relativa aos aspectos que dão origem ao tema deste trabalho, verificou-se como surgiu a literatura infantil, o seu desenvolvimento, seu atual cenário e como vem sendo trabalhada atualmente. Observou-se que essa literatura é importante para desenvolver o gosto pela leitura e subsidia a produção de textos.

O terceiro ano do ensino fundamental caracteriza-se pelo fechamento do ciclo da alfabetização e a literatura infantil pode contribuir, inclusive, para que os alunos desenvolvam a prática de leitura, por intermédio de um processo prazeroso, desenvolvido por intermédio da literatura infantil.

Quando se trabalha a literatura infantil na sala de aula, o professor deve seduzir os seus alunos em relação ao ato de ler, mas, para isso, o docente deve saber escolher os livros para seus alunos ou deixar para que eles escolham de modo que, quando o estudante lê, busque algum tipo de conhecimento com aquela leitura. Com variedades de livros para ler, o discente, gradativamente, produzirá melhores textos, escolhendo o seu tipo ou o gênero, e, assim sendo, quando os estudantes desenvolvem o hábito de leitura e a facilidade de produzir diversos textos, a conclusão do ciclo de alfabetização se concretiza, e a literatura infantil ajuda na concretização desse processo.

Portanto, a importância de ler para uma criança ou de estimulá-la a ler por si mesma, pode influenciar em seu comportamento, melhorando sua postura enquanto integrante de uma sociedade e proporciona-lhe um conhecimento amplo do ambiente onde ela está inserida, para que tenha condições de nele interagir com autonomia e criticidade. Pode-se dizer que a literatura infantil se divide em duas fases, em relação à criança, o antes da sua apresentação a ela, onde ela recebe outros tipos de estímulos à construção de seu conhecimento, e em uma fase posterior, em que ela é apresentada à leitura e, entusiasmada, motiva-se à leitura. quando diante de temas de seu interesse.

Ouvir uma história, ler e compartilhar o conhecimento recebido, pode e deve ser apreciado como um processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, por intermédio da literatura infantil aprende-se de forma diferenciada, de maneira gostosa, de modo proficiente e, assim sendo, é correta afirmar, em um só vocábulo que o processo de ensino e aprendizagem que vivenciou lhe proporcionou a aquisição do: “saber”.

No entanto, atualmente, a literatura infantil é inserida no contexto educacional, no terceiro ano, ainda de forma relativamente pequena, pois a cultura do tema desta pesquisa é pouco trabalhada até mesmo durante a profissionalização de um educador, contudo é difícil afirmar que a culpa reside somente na sua formação, já que o educador pode procurar, independentemente da grade curricular de sua formação, aumentar seu interesse pelo tema. Por outro lado, ainda existe resistência dos profissionais que não se familiarizam o suficiente para se utilizar das benéficas proporcionadas por intermédio de um processo de ensino cujo foco seja a literatura infantil na instituição do leitor crítico, proficiente, uma vez que ele mesmo, o docente, não tem o hábito de ler, e, diante dessa realidade, torna-se difícil visualizar e desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem que parta da literatura infantil.

Para um bom trabalho em sala de aula, o adequado é que o professor propicie momentos em que seus alunos possam escolher seus livros, suas histórias, e que decidam os lugares de se sentarem à vontade para realizar a leitura.

Em contrapartida, se a leitura for imposta e cobrada com data marcada para mostrar que a obra foi lida, certamente as metas relativas a desenvolver o gosto, o hábito pela leitura por intermédio da literatura infantil não serão alcançadas e, conseqüentemente, os alunos serão privados de oportunidades de ampliarem os seus horizontes de forma prazerosa e lúdica e, também, não se motivará a ler outras obras.

Portanto, pode-se afirmar que é de suma importância o trabalho com a literatura infantil na leitura e produção de textos, no terceiro ano, pois, nessa fase, os alunos estão concluindo o processo de alfabetização e, para isso, é necessário que o professor saiba trabalhar dentro da sala de aula, pois vai possibilitar a seus alunos o desenvolvimento da capacidade de lerem diversas histórias e de produzirem variados textos, de maneira autônoma, uma vez que, quando o educador trabalha com a literatura infantil na sala de aula, os alunos sentirão o prazer de ler as mais variadas histórias e de produzirem textos coesos, coerentes, com progressão temática e ortográficos.

Em relação à hipótese desta pesquisa, pode-se afirmar que foi comprovada, uma vez que, se houver um trabalho voltado à leitura e produção de textos no terceiro ano do Ensino Fundamental, por intermédio da Literatura Infantil, esse processo se torna lúdico, prazeroso, fantasioso e proficiente.

Pode-se afirmar, também, que houve consecução do objetivo deste trabalho, uma vez que verificamos que a Literatura Infantil, inserida em um processo de ensino e aprendizagem

de leitura e produção de textos, no terceiro Ensino Fundamental se constitui em uma ferramenta importante nesse processo e que, de fato, torna-o lúdico, prazeroso, fantasioso e, principalmente, proficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2010.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 5. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 2006.

_____. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

Expectativas de aprendizagem de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano, 2013. Disponível em http://www.demandanet.com/smerp2010/porta1_doc/314.PDF
Acesso em 11 nov. 2014, às 13h53min,

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. – São Paulo: Contexto, 2004.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

LEÃO, Roberto Franklin. Disponível em: <http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=1&LISTA=detalhe&ID=1345>
Acesso em: 7 nov. 2014 às 14h08min

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN Regina. *Literatura Infantil Brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, Ana Maria. Disponível em <http://eraumavezuem.blogspot.com.br/2013/09/ana-maria-machado-contribuicoes.html>
Acesso em 3 nov. 2014, às 14h57min.

_____. Disponível em <http://www.anamariamachado.com/biografia>
Acesso em 3 nov. 2014, às 17h08min.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Disponível em http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-04_12-17-14.pdf
Acesso dia em 18/09/2014, às 18h42min.

PINTO, Ziraldo Alves. Disponível em <http://www.ziraldo.com.br/>
Acesso em 06 nov. 2014, às 22h29min.

Referencial Curricular do Ensino Fundamental. Coordenação geral Maria Salete Fernandes Telles; organização Adriana Dickel... [et al.]. – Passo Fundo: Berthier; Prefeitura Municipal de Passo Fundo, Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/proposta_EF.pdf
Acesso em: 11 nov. 2014, às 20h45min.

SILVA, Sílvia Ribeiro da. Disponível em
<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00003.htm>
Acesso em 18 set. 2014, às 18h56min.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAKADA, Paula. *Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo*. FALA, MESTRE! Teresa Colomer. Revista Nova Escola, Agosto 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.