

# *Literatura Infantil e Aprendizagem da Leitura*

Regina Zilberman

Professora do Centro de Pesquisa  
Literárias da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul

## **1. Panorama**

O Centro de Pesquisas Literárias (CPL) foi estabelecido em 1977, vinculado ao curso de pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Seu objetivo era abrigar as pesquisas desenvolvidas na área de literatura por docentes e discentes do programa de mestrado, nível em que o curso de pós-graduação em Letras então atuava. Em 1978, com a implantação do doutorado, as atividades de pesquisa realizadas no novo nível também foram integradas ao CPL.

A existência de um centro de pesquisas, associado a um programa de pós-graduação, logo se revelou bastante útil: possibilitava escolher orientações preferenciais de trabalho, antecipando a política de organização da pós-graduação por linhas de pesquisa - mais tarde

valorizada pela CAPES quando implantou, nos anos 80, o processo de avaliação de mestrados e doutorados; além disso, os projetos podiam incluir professores, mestrandos e doutorandos, ou incorporar graduandos, recém-graduados e pós-graduados, independentemente de sua vinculação exclusiva ao curso de pós-graduação em Letras. Antecipava-se, pois, outra política posteriormente adotada: a de incentivar a formação de pesquisadores entre os alunos da graduação, que, nos primeiros anos de funcionamento do CPL, eram bolsistas da própria universidade ou então da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, FAPERGS, que, desde os anos 70, sustentava projetos de iniciação científica.

Não menos importante e também decorrente do fato de o trabalho ter sido realizado num centro exclusi-

vamente dedicado à pesquisa foi a possibilidade de atuação em grupo, já que uma mesma atividade congregava diferentes docentes, docentes e alunos, ou mesmo diferentes estudantes. A noção de projeto integrado, que começava a aparecer nos anos 70 no âmbito da universidade brasileira, pôde ser desenvolvida pelo CPL, porque já era próprio dele operar nessa direção. O balanço do trabalho realizado funda-se nessas premissas, como se pode verificar a seguir.

Desde seu estabelecimento, o Centro de Pesquisas Literárias privilegiou, entre seus campos de atuação, a atividade aplicada, voltando-se para o estudo da literatura infantil, recuperando sua história, verificando as possibilidades de interpretação desse gênero literário e alimentando discussões sobre o ensino da literatura e a aprendizagem da leitura, sobretudo nos níveis a que se relacionava, o primeiro grau e a então denominada pré-escola. O primeiro projeto de investigação proposto pelo CPL – *A Literatura Infantil no Rio Grande do Sul. Literatura Gaúcha e Nacional – Catálogo de Obras. Sugestões de Leituras e Atividades* - data de 1977, tendo obtido apoio financeiro da FAPERGS e contado com a cooperação de Ana

Maria Lisboa de Mello, Ana Mariza Ribeiro Filipouski e Vera Teixeira de Aguiar. Seguiram-se as atividades associadas às seguintes propostas de trabalho:

– *Desenvolvimento de metodologias alternativas para o ensino da literatura no 1º e 2º Graus*, projeto patrocinado pelo Programa de Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro Grau (SESu/MEC), entre 1982 e 1985, sendo colaboradora Maria da Glória Bordini.

– *A literatura infantil na educação pré-escolar*, projeto patrocinado pela Fundação EDUCAR, entre 1983 e 1985, sendo colaboradora Vera Teixeira de Aguiar.

– *Diagnóstico da situação de ensino da literatura no 1º e 2º graus em escolas de Porto Alegre*, projeto patrocinado pelo INEP, entre 1983 e 1985, sendo colaboradora Maria da Glória Bordini.

– *Guias de leitura para as necessidades do aluno de 1º e 2º grau*, projeto patrocinado pelo INEP, entre 1985 e 1986, sendo colaboradora Maria da Glória Bordini.

– *Livro didático, literatura e pós-modernidade*, projeto patrocinado pelo INEP e pela FAPERGS, entre 1988 e 1989, sendo colaboradoras Angela da Rocha Rolla, Diana Maria Noronha, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar;

– *Proposta metodológica para a literatura infantil na pré-escola*, projeto patrocinado pelo INEP, em 1991, sendo colaboradoras Angela da Rocha Rolla e Vera Teixeira de Aguiar.

Desses projetos resultaram relatórios, dissertações de mestrado, teses de doutorado, ensaios lançados em periódicos, capítulos ou livros integrais. Relacionamos abaixo parte dessa produção:

BORDINI, Maria da Glória et alii. A literatura infantil na pré-escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – INEP*. Brasília, 74 (177): 437 - 463, mai/ago. 1993.

\_\_\_ et alii. Literatura e leitura na escola de 1º e 2º graus: um diagnóstico. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas e Porto Alegre, 5 (8): 46-51, dez. 1986.

CENTRO DE PESQUISAS LITERÁRIAS. *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus*. Brasília: INEP, MEC; Porto Alegre: CPL/PUCRS; São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_ & \_\_\_\_. *Um Brasil para crianças*. São Paulo: Global, 1986.

\_\_\_ & \_\_\_\_. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_ & \_\_\_\_. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

REVISTAS LITERÁRIAS HOJE – PUCRS. Porto Alegre, (36) jun. 1979.

ZILBERMAN, Regina & BORDINI, Maria da Glória. A situação do ensino de literatura no 1º e 2º graus, *Informativo*. Brasília: INEP, mar. 1985.

\_\_\_ & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

\_\_\_ & \_\_\_ (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

- \_\_\_ & MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.
- \_\_\_ (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_ (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_ . Diagnóstico da situação do ensino da literatura no 1º e 2º graus em escolas de Porto Alegre. *Informativo*. Brasília: INEP, n.7, jul. 1984.
- \_\_\_ . Diagnóstico da situação do ensino da literatura no 1º e 2º graus em escolas de Porto Alegre. *Revista de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (151) : 700-2, set.-dez. 1984.
- \_\_\_ . La lectura en la escuela. *Lectura y vida*. Buenos Ayres: Asociación Internacional de Lectura, VI (1) : 5 - 14, mar. 1985.
- \_\_\_ . Literatura para crianças dos últimos 20 anos. *Letterature D'America*. Roma: VIII (35):45-56. 1987.
- \_\_\_ . *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.
- \_\_\_ . *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

O foco adotado fundamentou-se na teoria da literatura, pois as obras dirigidas ao público infantil foram examinadas como produto artístico, destacadas a elaboração da linguagem, a verossimilhança narrativa e a consistência temática. Em virtude das peculiaridades da literatura para a infância, cujo consumidor é ainda criança, introduziu-se igualmente a contribuição da estética da recepção, vertente que incorporou aos estudos literários conceitos vinculados ao leitor e aos mecanismos de interação entre a obra e o destinatário.

Essas providências contribuíram para liberar as reflexões voltadas à literatura infantil de uma carga trazida de suas origens: o compromisso com a pedagogia. Desde seu aparecimento e consolidação, nos séculos XVIII e XIX, esse gênero literário funcionava como veículo de transmissão de normas, tendo sido convertido em canal de aprendizagem de conceitos socialmente prestigiados, porém nem sempre favoráveis à criança. Examinada pela ótica de sua adequação e propriedade, a literatura infantil foi posta a serviço

da formação moral da criança, razão pela qual ficou fora dos estudos literários; absorvida por estes, passa a ser privilegiado o valor artístico da obra escrita, condição primeira e primordial para o trabalho com textos destinados à infância dentro e fora da escola.

Assim, o relacionamento entre a literatura infantil e o ensino não foi descartado, e sim articulado a questões de base: verificada a qualidade artística do texto, cabia então discutir sua adequação ao trabalho em sala de aula, segundo o pressuposto de que dificilmente um texto carente de valor literário estimularia o gosto pela leitura.

Fica evidenciada então a segunda premissa de trabalho: à literatura infantil, como, aliás, à literatura como tal, compete promover à leitura, dentro e fora da escola. Não se nega que se espera da obra literária uma tarefa; por outro lado, essa tarefa não ultrapassa o âmbito da leitura, como se à literatura coubesse tão-somente fomentar seu próprio consumo. Literatura (infantil ou não) e leitura – andam juntas decorrente da concepção sobre o ato de ler.

A literatura infantil foi eleita campo experimental de trabalho para se alcançar uma reflexão sobre a leitura, reflexão que, contudo, não esqueceu o

ângulo prático da questão, já que toca à escola ensinar a decifrar o código escrito. Um balanço que avalie o trabalho realizado por mais de vinte anos com literatura infantil, escola e ensino não pode deixar de desembocar numa explicitação sobre a concepção de leitura com que lida.

## **2. Leitura e Literatura**

Sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa como algo mecânico e estático. Dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam os primeiros anos do primeiro grau. Ler confunde-se, pois, com a aquisição de um hábito e tem como conseqüência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir; porém a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? Dessa maneira, o cerne da leitura não se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo essa condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura.

Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo geral, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Nesse caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer.

Em virtude desses aspectos contraditórios trata-se, não apenas de enfatizar o valor da leitura como procedimento de apropriação da realidade, mas também de delimitar o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. Acreditando-se que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta não se complementa sem o texto que demanda seu exercício.

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Se este lhe aparece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele

uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. Nessa medida, o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia. É o que se passou com o homem primitivo que, por intermédio de sua cultura selvagem, propôs uma leitura mítica do mundo; e, se, com isto, ele reconheceu a natureza hostil que o circundava como poderosa e ameaçadora, não deixou de impor a ela sua soberania, ao atribuir-lhe uma organização que era produto, antes de mais nada, da inteligência dele.

Se ler qualifica, pois, toda a relação com o real, percebe-se que esta ação se expressa pela elaboração de um código, o qual, por sua vez, manifesta o domínio que o homem exerce (ou que deseja exercer) sobre sua circunstância. O mito, manifestação mais importante e duradoura da cultura primitiva, é este código, já que funciona ao modo de uma língua. Porém, é igualmente uma linguagem, já que conota, de modo significativo, as trocas

possíveis entre o indivíduo ou um grupo social determinado e a natureza que estava aprendendo a sobrepujar.

O fato revela o vínculo íntimo e umbilical que toda ação de ler estabelece não somente com o mundo dos objetos, mas principalmente com a linguagem. Emergindo esta da interação entre o ser humano e a realidade, sua existência não pode ser compreendida sem o ato de leitura, posto que é ele que está no bojo de um tal intercâmbio. Por sua vez, assistindo-se aí ao nascimento da linguagem, verifica-se que falar e ler a realidade implicam uma manifestação fundamentalmente verbal, de modo que, dentre as possibilidades de expressão, a língua é a que contém de maneira mais completa o produto desses contatos primordiais com o real.

Por essa razão, a leitura perde a significação generalizadora mencionada de início, para traduzir principalmente uma relação com a linguagem, agora depositada no texto escrito. Essa conversão, por seu turno, não é mecânica, nem faz supor que a escrita mimetiza fielmente a expressão oral. Pelo contrário, a passagem permite uma fixação do dito, garantindo a autonomia deste com referência à ocasião de sua gênese ou às intenções que o produ-

ziram, configurando um universo independente, cuja significação advém da intimidade de suas fronteiras.

O trânsito da fala à escrita determina, portanto, o aparecimento de uma constelação específica de sinais – um código característico, o das letras, cuja missão é assegurar, de um lado, a imobilidade do texto, condição de sua perenidade no tempo; e, de outro, sua polissemia, vale dizer, a possibilidade de se extraírem dele múltiplos sentidos, a partir de sua organização interior. Com esse processo, o texto realiza sua aspiração – a de distanciamento das circunstâncias de sua produção, a não ser que as incorpore à estrutura, projetando-se como enigma para o sujeito que o invoca: o leitor.

É a escrita, por conseguinte, que assinala o caráter enigmático da expressão, propondo-se a uma leitura que, para ser fiel à sua natureza, qualifica-se inevitavelmente como decifração. Assim sendo, se o ler conformava de antemão o relacionamento original do indivíduo com o mundo circundante, a expansão de sua prática demanda a metamorfose desse texto, imagem derradeira da aspiração da soberania do ser humano sobre o ambiente que o rodeia. Porém, nessa

conversão, o real não se dobra, senão que emerge mais uma vez na sua obscuridade de origem, reclamando um desvelamento.

Verifica-se em que medida a leitura reproduz a convivência com o mundo exterior, também esta uma modalidade de lê-lo; e por que essa ação não pode prescindir do objeto fixado pela escrita – o texto literário – sob pena de se tornar um exercício estéril, já que esvaziado daquilo que consiste no seu destino. Por sua vez, essa atividade de decifração traduz um adentramento no real, porque o texto age como uma síntese dele. Nesse aspecto, a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce esse papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los.

Em virtude disso, se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência

da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche as lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento se impõe outra: a de preenchimento, executada particularmente pelo leitor, que vai imiscuir nela suas vivências e imaginação.

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a realidade pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte numa obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer dessa mediação, os dois seres se acham comprometidos e entrelaçados. De um lado, o leitor, que decifra um objeto, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. De outro, a



criação literária, que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação a que procede o olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquietador. Isso relativiza igualmente sua significação, tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a.

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir.

### **3. A leitura na escola**

O emprego do livro na escola remonta aos primórdios desta. Suporte do aprendizado nas primeiras letras, o livro passou por diversas fases, ao longo da história da educação no Brasil. Camões, as seletas, as apostilas, o livro único, o didático, o paradidático, todos esses são facetas de um mesmo livro – aquele a quem se delegou a

incumbência de acompanhar o estudante durante o transcurso das atividades discentes, servindo como depósito de informações e exercícios, sem negar nunca seu caráter utilitário que, se o degradou, não impediu sua expansão crescente. Por isso, transcendeu o âmbito da sala de aula e converteu-se numa vigorosa fonte de renda para autores, editores e livreiros, embora em diferentes proporções para cada um.

Sendo imediatista, e por isso mesmo descartável, esse livro, paradoxalmente, só se justifica pelas promessas que contém. O tipo de ensinamento que propicia – de regras lingüísticas ou informações a respeito da história literária – apenas adquire sentido no futuro, quando o estudante eventualmente precisar dele, no exame vestibular, em um concurso ou na redação de um ofício ou requerimento. Assim, consumindo-se rapidamente e fazendo girar os capitais da indústria livreira nacional, o livro didático – modelo privilegiado das outras espécies citadas – explica-se tão-somente pelo que antecipa, fenômeno no qual está incluído o sucesso de que é, ainda, o avalista.

Esses fatores convertem o livro didático no avesso da leitura de que se falava antes. E, constituindo-se, de certa maneira, no arquétipo do livro em sala de aula, ele acaba por exercer um efeito que embacia a imagem que a prática da leitura almeja alcançar. Esta se caracteriza por uma experiência do presente, com a qual se compromete o leitor, já que ele contribui com seu mundo íntimo no processo de decifração da obra. O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas lingüísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto.

Conseqüentemente, a proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção. Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete.

Com efeito, o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, realizada segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão-somente que esse processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade

anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apóia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o professor e o estudante. E com conseqüências relevantes, já que o aluno se torna co-participante, e o professor menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo.

Surgindo no horizonte de profundas transformações sociais e culturais, a leitura escolar e o ensino moderno desenvolveram-se paralelamente, entrecruzando seus respectivos caminhos. Nesse processo, envolveram-se com uma ideologia do saber que resultou no seu comprometimento com os ideais que beneficiavam a classe que buscava o poder e suas formas de

dominação. Porém, em decorrência de sua natureza, a leitura aponta para uma modalidade de experimentação do tempo e do espaço circundante que transcende sua função escolar. E restringir-se a esta pode significar mesmo sua esterilização. Dessa maneira, cabe recuperar seu papel primordial, o que determina uma rejeição da figura caricatural do livro que circula normalmente na sala de aula. Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, são imprescindíveis. Além disso, ela é a condição para que o ensino se torne mais satisfatório para seu principal interessado – a criança ou o jovem, isto é, o aluno de modo geral.

