**LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: AS CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS E SUAS RELAÇÕES COM OS LIVROS, NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Kamila Tracy Bandeira da Silva (Curso de Pedagogia – UFAM) [kamila\_tracy@hotmail.com](mailto:kamila_tracy@hotmail.com)

Michelle de Freitas Bissoli (Programa de Pós-Graduação em Educação – UFAM) [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br)

Apoio: FAPEAM

**Resumo**: A Educação Infantil tem como objetivo atuar em função do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. Para isso, o trabalho pedagógico deve fundamentar-se no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas específicas de aprendizagem das crianças pequenas. Cabe, à escola da infância, promover o contato das crianças com o conhecimento produzido e acumulado histórica e socialmente, oportunizando experiências que contribuam para a formação das capacidades e da personalidade de meninos e meninas. A aproximação da criança com a Arte pode favorecer o desenvolvimento de diferentes capacidades linguísticas, práticas e artísticas, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural. A literatura infantil, como manifestação artística, tem, pois, um papel a desempenhar no desenvolvimento da criança. Conhecer como a leitura literária pode ser realizada na pré-escola de forma a potencializar o desenvolvimento das crianças é o objetivo desta pesquisa. Neste artigo pretendemos mostrar os resultados da pesquisa bibliográfica que sistematizou as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para um efetivo trabalho pedagógico envolvendo a leitura literária na pré-escola.

**Palavras-chave**: Teoria Histórico-Cultural; Pré-escola; Leitura Literária.

**Introdução**

A educação infantil e, neste trabalho, especificamente, a educação pré-escolar (que se volta para as crianças de quatro e cinco anos) tem, em nosso país, objetivos próprios, quais sejam: desenvolver a criança de forma global e harmônica, de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas, dentro do seu contexto cultural e social. Com base nessa perspectiva, podemos dizer que a pré-escola não tem o caráter de preparar para a etapa de ensino subsequente, os anos iniciais do ensino fundamental, embora reconheçamos que na medida que a criança frequenta a primeira etapa da educação estará mais bem preparada para superar, com êxito, os desafios futuros. É papel fundamental da educação infantil possibilitar a integração e interação das crianças com o mundo que as envolve, inserindo-as nas riquezas culturais e contribuindo para a sua formação integral, nas diferentes dimensões humanas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica é oferecida em creches e pré-escolas, as quais

[...] se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 19).

A função pedagógica da pré-escola parte de um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos das crianças como ponto de partida para ampliá-los, de modo a influenciar positivamente o seu desenvolvimento. Conhecer a criança, suas infâncias, suas formas de brincar e de se expressar, além das características do desenvolvimento infantil são elementos fundamentais para que professores e professoras possam realizar seu trabalho em conformidade com os objetivos anunciados na legislação brasileira para as crianças pequenas.

As atividades promovidas pelas pré-escolas têm um objetivo e significado concretos para a vida da criança: se asseguram a vivência de experiências significativas e a aquisição de novos conhecimentos, resultantes do processo histórico de elaboração da cultura pela humanidade, essas vivências resultam em desenvolvimento, em humanização. Disso decorre a importância de que o direito à Educação Infantil seja garantido para todas as crianças brasileiras.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, as capacidades práticas, cognitivas, plásticas e a personalidade se constroem na interação entre a criança e o meio social e cultural. Na escola, especialmente, os professores assumem a postura de mediadores fundamentais entre a criança e a cultura, organizando tempos, espaços e atividades que promovem a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento das linguagens infantis. A apropriação cultural pela criança resulta, nessa abordagem, na formação do que Vigotski (VYGOTSKI, 1995) denomina funções psíquicas superiores, especificamente humanas, como é o caso da linguagem oral e escrita, do desenho, da imaginação, da percepção e da memória voluntárias.

Como parte dos construtos culturais, a literatura infantil e a leitura literária podem, sob esse ponto de vista, influenciar o desenvolvimento das capacidades da criança, desde que sejam abordadas em conformidade com as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em cada etapa da vida e da escolarização (BISSOLI, 2001).

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 20). O direito aos construtos da Arte, das Ciências e à vivência de processos em que as crianças sejam sujeitos deve ser garantido pelas propostas pedagógicas, seja dos municípios, seja das escolas. E isso inclui o acesso à leitura literária e à literatura infantil, manifestação artística que congrega diferentes linguagens e que pode contribuir para o enriquecimento do universo em que a criança se desenvolve.

Ainda hoje, a literatura infantil nem sempre é entendida como arte, com valor próprio. É vista, muitas vezes, como transmissora da cultura, dos valores e da moral, tornando-se instrumento didático-pedagógico nas escolas. É preciso que os livros infantis sejam vistos sob outra perspectiva: a de propiciar diversão, fruição, entretenimento, aprendizagens, possibilitando que a criança tenha uma nova visão e compreensão da realidade, das interações entre as pessoas e com o mundo. Além disso, a leitura literária pode contribuir para que as crianças percebam o porquê ou os motivos pelos quais se lê, aprendam os usos sociais da escrita e sua importância. Os livros lidos podem promover na criança o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Para concretizar a leitura literária são necessários alguns recursos, como: o estudo integral do texto pelo leitor e pelo contador (que, na pré-escola é quase sempre o professor), a criatividade na apresentação do material literário, a segurança, , a naturalidade, o conhecimento da história no que se refere a sua estrutura e qualidade. A linguagem deve ser correta e simples, as formas de apresentar as histórias devem ser adaptadas diversificando os recursos ao apresentá-la e o principal é levar em conta o gosto e o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra, permitindo que as crianças se envolvam com os livros, manipulem-nos, recontem suas histórias, façam escolhas e expressem suas formas próprias de se relacionar com os textos.

A obra literária pode favorecer à criança a tomada de consciência, ainda que inicial, sobre o mundo concreto, que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. O conteúdo dos textos lidos não é um mero reflexo na mente de quem lê, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora por parte da criança que ouve as histórias, lidas ou contadas pelos adultos e outras crianças. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada.

Com base nessas ideias, o objetivo geral da pesquisa de iniciação científica que é tomada como base para a escrita deste trabalho, realizada entre julho de 2016 e julho de 2017, foi compreender as contribuições do trabalho pedagógico com a leitura literária na pré-escola para o desenvolvimento das crianças de quatro e cinco anos de idade. Como objetivos específicos foram delineados:

1. Compreender o significado da leitura literária e da mediação de leitura.
2. Analisar, sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, como ocorre o desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar e como a leitura literária pode contribuir para isso.
3. Sistematizar princípios para a prática da leitura literária na pré-escola.

O processo de levantamento de materiais e informações deu-se através de pesquisas em artigos, teses e livros, por meio do levantamento bibliográfico. Foram realizados fichamentos, sínteses, reflexões e discussões sobre os textos e os autores em reuniões de orientação para sanar as dúvidas e compartilhar conhecimentos.

Cabe destacar que o trabalho aqui apresentado originou outra pesquisa de iniciação científica, em andamento, intitulada: “Leitura literária na pré-escola: as crianças de quatro e cinco anos e suas relações com os contos de fadas”, fomentada pela necessidade de refletir a respeito da leitura literária e sua importância para a construção da visão de mundo da criança, precipuamente no que tange ao desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da imaginação de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

**Apontamentos sobre o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida**

Esta pesquisa, com o intuito de compreender as contribuições do trabalho pedagógico com a leitura literária na pré-escola para o desenvolvimento das crianças de quatro e cinco anos de idade, busca apontar o significado da leitura literária e da mediação de leitura sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural. Para entender como o acesso de qualidade aos livros infantis representa uma forma de atuar sobre a formação integral da criança pré-escolar, é necessário que saibamos como ocorre o desenvolvimento infantil neste período, a fim de sistematizar princípios para a prática da leitura literária para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Nesta seção do trabalho, abordamos algumas das principais características infantis desde o nascimento até a idade pré-escolar, sem pretender esgotar essa discussão, o que demandaria um trabalho específico para esse fim.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a criança é alguém que nasce em uma determinada cultura e assimila os valores e ensinamentos que caracterizam seu meio social. Uma lei fundamental dessa teoria é a de que todas as capacidades especificamente humanas são desenvolvidas pelas crianças a partir de sua convivência com as outras pessoas. São externas a princípio e progressivamente vão se tornando internas (VYGOTSKI, 1995).

Para entendermos o processo de desenvolvimento das capacidades infantis, necessitamos estudar as suas peculiaridades, já que o desenvolvimento da criança se dá por etapas, que vinculam dois aspectos intercomplementares: a formação biológica e a formação cultural. O livro “Psicologia da idade pré-escolar”, de Valéria Mukhina (1995), aborda com riqueza de detalhes o desenvolvimento infantil e foi tomado como referência para a elaboração de nosso texto, tendo em vista sua filiação à Teoria Histórico-Cultural, fundamento conceitual deste trabalho.

Ao tratar do desenvolvimento psíquico da criança, que vai desde o nascimento ao início da primeira infância, Mukhina (1995) nos apresenta cada etapa, explicitando os ganhos que a criança conquista ao longo do seu crescimento tanto físico e emocional quanto motor, cognitivo e social. De acordo com a autora, o recém-nascido traz consigo “reflexos não condicionados”, ou seja, reflexos com os quais nós nascemos, inerentes, portanto, ao ser humano. Esses reflexos revelam-se apenas nos dias subsequentes ao nascimento, pois a criança logo adentra num ambiente com incontáveis estímulos, que condicionam os seus reflexos psíquicos e modificam seus comportamentos, que passam a ser socialmente mediados.

Os reflexos possibilitam o funcionamento dos principais sistemas do organismo (como a respiração e a circulação do sangue). Quando se belisca a pele do bebê, por exemplo, provoca-se um arrepio, ou quando colocamos um foco luz com intensidade muito forte, as pupilas se reduzem. “Essas reações são reflexos protetores, cuja missão é eliminar ou reduzir os efeitos de um estímulo” (MUKHINA, 1995, p. 74). São reflexos não condicionados os reflexos de orientação e de orientação para a alimentação. São reações inatas os reflexos de sucção, de preensão e de impulso. A autora destaca que

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, alimentação, calor). *Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico*.(MUKHINA, 1995, p. 76, grifos nossos).

Doravante, como afirmamos, inicia-se uma fase de adaptação às novas condições externas, culturais, isto é, a criança irá “aprender” o comportamento humano, visto que este não é inato e, para isso o adulto, como portador da cultura, torna-se indispensável. É nas relações com o outro que a criança desenvolve seu psiquismo (VYGOTSKI, 1995).

Assim sendo, a criança diferencia-se do filhote animal justamente porque seus reflexos não condicionados não asseguram, por si mesmos, o comportamento humano. Diferente dos filhotes de outros animais, que nascem com certos atributos que garantem a sua sobrevivência e com os quais eles irão tornar-se adultos capazes de se defender, procurar alimentos, procriar etc., a criança precisa aprender os comportamentos humanos, que são sobretudo simbólicos (PINO, 2005). Isso significa que, ao longo da primeira infância, a criança aprende a viver no mundo humano, capacitando-se para se apropriar dos significados dos objetos, da linguagem, dos costumes e inserindo-se, portanto, no universo cultural.

O primeiro ano de vida é de extrema importância, pois todo o desenvolvimento infantil está subordinado à relação da criança com o adulto. Essas relações são responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades psíquicas do bebê:

O adulto também satisfaz a crescente necessidade da criança em diversas impressões: é notável como o bebê se anima quando o pegam no colo. Deslocando-se no espaço graças ao adulto, ele vê uma qualidade maior de objetos, toca-os e, mais tarde, os apanha. É também do adulto que recebe as principais impressões auditivas e táteis. (MUKHINA, 1995, p. 82).

O adulto apresenta à criança o “mundo material” e, também, o “mundo simbólico” (dos significados dos objetos, ações e das palavras), mostra os objetos, auxilia na hora de manipulá-los, e essa atividade conjunta é essencial para a capacidade de “imitar”. Ao imitar o adulto, a necessidade de comunicação aumenta. Mas o bebê ainda não compreende o que o adulto lhe diz: “[...] no primeiro ano é o tom da pergunta que determina a compreensão da linguagem” (MUKHINA, 1995, p.86). A criança é, assim, inicialmente guiada pela “entonação” e não pelo significado das palavras, pois seu comportamento é mediado principalmente pelas relações emocionais. Disso advém a importância do diálogo com o bebê, da proximidade física e afetiva, das brincadeiras com a linguagem que incentivam o balbucio e ampliam a necessidade de apropriação da fala.

Ao final do primeiro ano a criança já consegue estabelecer a relação entre os objetos e seus nomes, reagindo com palavras próprias à palavra do adulto. É interessante ressaltar que tudo isso, por não ser natural, depende das experiências dos pequenos, de suas relações afetivas com os adultos, de suas condições de vida e de educação. A criança é “ativa” em seu comportamento, relaciona-se por intermédio da linguagem e observa as regras de conduta quando tem possibilidade para isso. Por isso a Teoria Histórico-Cultural preconiza que os adultos estejam atentos e interajam com a criança.

A grande função psicológica que está em desenvolvimento no primeiro ano de vida é a “percepção”. Nós pensamos por palavras, mas o bebê pensa pelas imagens que ele vê e pelas ações, “pensa fazendo”. Ele vai adquirindo certas capacidades, como o andar ereto, que demonstra um processo longo, um “exercício do corpo para se posicionar”. Diante disso, a criança busca outras situações mais desafiadoras, como subir e descer escadas etc., “[...] complica propositalmente seu caminhar: pisa sobre pequenos objetos, anda de costas, corre no meio de arbustos, mesmo que haja um caminho livre ao lado, ou anda de olhos vendados” (MUKHINA, 1995, p.105). Trata-se de uma questão de “exploração” em decorrência das conquistas da primeira infância e de seu processo de desenvolvimento psíquico.

Isso posto, a autora aponta duas ações de extrema importância para o desenvolvimento infantil, as “ações correlativas” (relações espaciais entre os objetos ou suas partes) e as “instrumentais” (pegar uma ferramenta para alcançar outra). Esta última nos faz pensar em como um “instrumento” muda a natureza e a própria pessoa, surgindo a capacidade de “pensamento”, ou seja, no momento em que a criança está frente a um problema, tentando, como exemplo, retirar uma bolinha de debaixo do sofá, ela começa a colocar em ação seu pensamento, pegando uma vara, um cabo de vassoura, algo comprido etc.:

A assimilação das ações instrumentais permite à criança passar, em determinadas situações, ao emprego autônomo dos objetos como instrumentos elementares (utilizar um pau para alcançar um objeto distante, por exemplo). (MUKHINA, 1995, p. 113).

A criança refina progressivamente a coordenação motora nas tentativas de alcançar os objetos e, nesse processo, surgem as novas formas de pensamento. Inicialmente suas ações são de exploração perceptual dos objetos, de manipulação. Depois, quando a mão se “adapta” ao objeto, nasce a capacidade instrumental.

É interessante salientarmos a respeito dos “brinquedos figurativos” e das brincadeiras dos pequenos. Nas sociedades primitivas existia uma ligação mais forte entre o adulto e a criança. Criança e adulto eram parceiros; construíam os instrumentos de trabalho que faziam parte do seu cotidiano, tratava-se de um “fazer junto”. Devido ao aparecimento de uma sociedade interessada numa infância “qualificada para o trabalho”, esse vínculo foi cada vez mais se desfazendo: o fazer junto foi sendo substituído pelo preparar-se antes para fazer depois. Por conseguinte, surgem os “brinquedos figurativos”, baseados em miniaturas do mundo adulto. A criança quer sempre imitar o adulto, ela brinca justamente com esse intuito insaciável de ser “gente grande”.

É por intermédio da brincadeira que se desenvolve a linguagem, o comportamento, o pensamento, o domínio da conduta. É importante salientar que, antes dos três anos, a criança ainda não brinca de faz de conta, não cria, e sim “imita”. Antes de criar uma situação imaginária, a criança reproduz as relações sociais e de trabalho, não inventando um cenário fictício. Já

No jogo dramático, a reprodução das ações objetais passa para segundo plano, enquanto a reprodução das relações sociais e de trabalho toma a dianteira. Dessa forma, a criança como ente social satisfaz sua necessidade básica de comunicar-se e conviver com o adulto. (MUKHINA, 1995, p. 115).

Dessa forma, a criança começa a adentrar mais e mais no mundo adulto através da reprodução deste; ela passa também a utilizar um objeto para substituir outro. Isso significa que a formação da capacidade simbólica está emergindo. Torna-se, pois, indispensável avaliarmos a nossa função de educadores, pois para que esses processos aconteçam, nós precisamos proporcionar vivências aos pequenos, variar os objetos para que a percepção seja refinada, enriquecendo e favorecendo o repertório das ações e pensamento, e acompanhando cada passo de seu crescimento físico, motor, cognitivo, emocional e afetivo. Enriquecer o faz-de-conta da criança é importante para o seu desenvolvimento, principalmente a partir dos três anos e, para isso, o contato com as histórias infantis é fundamental.

O desenho, juntamente com o jogo de faz de conta, é uma das formas produtivas de ação. Ele aparece primeiramente como uma tentativa de “experimentar” os materiais, como lápis, pincéis, superfícies. Depois se manifesta como uma necessidade de “representar” que é estimulada pelo adulto. A criança vai acumulando um acervo de palavras e vai criando também “imagens gráficas”. No início ela “risca” para depois atribuir significado; posteriormente ela “pensa” para poder desenhar, ou seja, o desenho passa a ser intencional. O desenho torna-se, então, uma forma de expressão, uma vez que a criança representa aquilo que ela quiser:

[...] A passagem da etapa pré-representativa para a imagem divide-se em duas fases muito bem definidas: na primeira, a criança reconhece o objeto numa combinação casual de traços; na segunda, descobre a imagem feita intencionalmente. (MUKHINA, 1995, p.119-120).

Em vista disso, podemos inferir que o desenvolvimento infantil se consolida como um processo, e em cada etapa o adulto deve assegurar o enriquecimento e o desenvolvimento do potencial de cada criança. O contato com a literatura, nesse caminho de formar as capacidades de percepção, memória, linguagem, pensamento e imaginação, mediados pelas relações afetivas, é essencial.

Numa breve síntese, podemos afirmar que os pequenos criam necessidades de falar e compreender as pessoas. No começo são guiados pela “entonação” da voz, os gestos, a integridade de toda situação, dado que não entendem o significado das palavras. No entanto, em um processo rápido, mediado pelas pessoas de seu entorno, a criança começa a aperfeiçoar seu entendimento da linguagem, compreende que as coisas têm nome e se apropria das palavras, que vão mediar todas as relações dela com o mundo e com adultos e outras crianças. O contato com livros e histórias colabora para esse processo à medida que possibilita que as crianças explorem imagens, sonoridades e atribuam sentidos à linguagem, ampliando seu vocabulário e sua capacidade de expressão. Além disso, as histórias são elos entre adultos e crianças, que vivenciam afetos fundamentais mediados pela voz, pela construção de significados, pela vivência conjunta de momentos de fruição.

É importante compreender como acontece o desenvolvimento infantil para que possamos interferir positivamente sobre ele, uma vez que estamos tratando de pessoas que estão em processo de humanização. Ao compreender a complexidade do ser humano, tomamos consciência da nossa responsabilidade como professores e do grande desafio que é educar.

**A leitura literária: reflexões sobre o seu lugar na educação das crianças**

Doravante, iremos nos aprofundar nos objetivos específicos da nossa pesquisa, refletindo sobre a relevância dos livros infantis na pré-escola e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. É interessante buscarmos compreender como a literatura apresenta histórias, personagens e situações que coincidem com a nossa realidade, levando as crianças à apreensão do mundo ao seu redor, visto que, por meio da história, elas são convidadas a identificarem-se com seus protagonistas, não só recebendo esperança, mas também, motivação para enfrentarem as adversidades.

Os conflitos que dividem as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, facilitam à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social. Os estudos têm demonstrado que a criança exterioriza os sentimentos, transferindo-os para os personagens dos contos:

Os sentimentos da criança para com as pessoas são facilmente transpostos para os personagens dos contos. Ela sente desventura de Chapeuzinho Vermelho como uma desgraça de verdade. Pode escutar várias vezes a mesma história e, em vez de enfraquecerem, os sentimentos despertados pela história vão aumentando: a criança se envolve com o conto e se apropria dos personagens. Os pré-escolares sentem, acima de tudo, grande compaixão pelos que se veem em uma situação difícil. (MUKHINA, 1995, p. 211).

Logo, podemos perceber que os pequenos se encantam e navegam no mundo da imaginação, identificando-se com os personagens bons, compadecendo-se às vezes do personagem mau, e consequentemente trazendo à tona toda espécie de sentimentos provocados pela história. Eles passam de “ouvintes passivos” para tornarem-se “participantes ativos dos acontecimentos”.

A professora Lígia Cademartori aborda em seu livro “O que é Literatura Infantil”, sobre a trajetória da Literatura Infantil. A Literatura Infantil nasce na Europa com as narrativas populares, e começa a aparecer no Brasil no século XIX. É importante destacar que, na Europa, até o século XVII, a criança participava do mundo dos adultos como um igual, não tinha sua vida separada da vida adulta. E isso incluía as histórias a que meninos e meninas tinham acesso. Já no século XIX a distinção entre o mundo para os adultos e o mundo para as crianças se consolida com o advento das escolas, que separam aqueles que produzem daqueles que ainda se prepararam para produzir. O movimento de cisão entre a vida adulta e a vida infantil se consolida com a criação de livros para crianças, visando a educá-las para os valores da sociedade burguesa, especialmente nas escolas.

A relação existente entre as características da Literatura Infantil e a cultura popular de onde ela se originou vai aos poucos sendo esmaecida, permanecendo, entretanto, alguns indícios: o personagem que sofre, vive em situação de precariedade, solidão, mas que no final sai vitorioso; e o paganismo (menção a fadas, bruxas, ogros; presença de seres fantásticos), além do “final feliz” com a punição dos malvados. Mas a linguagem sofre profundas modificações: as adaptações expurgam as obras de toda menção ao que passa a ser considerado impróprio para as crianças. Assim, considerando que a Literatura Infantil surge num momento de intensa cristianização, e logo capitalização da sociedade, passa por inúmeras adaptações até chegar às histórias que conhecemos.

É pertinente destacar que, no Brasil, nos anos de 1980, a educação formal passou a valorizar a produção literária com vistas em interesse mais imediatos e pragmáticos. Viu na Literatura Infantil um bom instrumento de ensino da língua, ampliação do vocabulário e domínio verbal pelas crianças. O lema era: “quem lê, sabe escrever”, ou seja, a literatura seria um difusor de informações. É claro que a criança que lê histórias, poemas etc., dispõe de um acervo mais amplo de conhecimento, no entanto, essa não é a sua principal função, visto que os pequenos precisam se apropriar de determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos contidos num texto ou numa história, para que possam ler e escrever (e mesmo antes que isso ocorra). A inserção das crianças pequenas no universo da cultura escrita se dá também por intermédio da literatura, em seu uso como linguagem artística e não como recurso pedagógico para o ensino da leitura e da escrita.

É importante mencionar que o atributo marcante da Literatura Infantil é a presença de uma linguagem que chama atenção para si mesma. O elemento central da obra literária é a “linguagem”. De acordo com Cadermatori (2010), a característica primordial para se identificar um bom livro de Literatura Infantil é “[...] o uso da linguagem em sua possibilidade estética e lúdica” (CADEMARTORI, 2010, p. 32). A criança deve notar a força criativa da palavra e da imagem, na sua composição e na combinação dos signos. O uso utilitário da literatura deve dar espaço ao seu uso estético.

Assim, nas histórias, os pequenos lidam com as diferentes faces da realidade, identificando diversas percepções, sentimentos, situações e por meio disso irão formando sua compreensão do mundo e das pessoas, aprendendo a encarar a realidade concreta por intermédio daquela simbolicamente construída. A “[...] linguagem recorta o mundo, a literatura o modela” (CADEMARTORI, 2010, p. 33).

Segundo Cadermatori, um bom livro deve levar em conta: o tamanho e tipo da fonte; espaçamento entre linhas; ampliação da expressividade da obra (texto visual ou as ilustrações que o acompanham); identificação do universo de referência (interesses das crianças); os elementos da narrativa e a musicalidade (sonoridade das composições).

Ela também ressalta a importância da relação lúdica com a língua, seus aspectos fonológicos, o manejo lúdico dos sons, dando destaque à poesia. A “[...] manipulação lúdica dos sons da língua pela criança, fruição do sonoro independentemente do seu significado, constitui parte fundamental do desenvolvimento linguístico” (CADEMARTORI, 2010, p. 58). Nesse sentido, a criança não necessita saber logo de início o significado de cada palavra. Deve, outrossim, brincar com as sonoridades e encantar-se com o conjunto do texto, acessando seu significado e atribuindo-lhe sentidos.

Uma relação afetiva entre falante e língua: este é o papel da Literatura Infantil nos primeiros anos, o que não acontece sem que haja o envolvimento afetivo e emocional com o livro. O contato com a Literatura não exige o domínio do “código escrito”, mas constitui uma experiência com a “expressividade da língua”, pois “a criança vê o mundo e usa a língua antes de lê-la e escrevê-la” (CADEMARTORI, 2010, p. 66).

Portanto, a Literatura Infantil amplia o vocabulário infantil e enriquece a imaginação. O livro se torna um objeto afetivo para a criança. Os pequenos desenvolvem uma relação emocional com a leitura literária, são arrebatados pela sonoridade das palavras, pelas ilustrações, pela musicalidade, pela narração, pelos personagens e conflitos etc., ou seja, eles dão vida à história, mergulham num mundo onde o impossível converte-se em possível.

É fundamental frisarmos que esse desenvolvimento só ocorre em sua plenitude quando garantimos as oportunidades e experiências desde quando as crianças nascem até seu ingresso na escola. As lacunas que não forem preenchidas acabam atrapalhando ou privando os pequenos de crescerem e se desenvolverem plenamente. Eis o nosso desafio!

**A Leitura e a leitura literária**

De acordo com Arena (2010), no Brasil, desde a década de 1980 foram constatados dois movimentos na área da leitura: um concernente ao abandono dos manuais, dentre eles, as “cartilhas”, e o outro à inserção do livro de literatura infantil nas salas de aula.

Diante disso, o autor destaca que surgiram novos debates em relação à Literatura Infantil, à alfabetização e ao ensino e aprendizagem da leitura. Para Arena (2010) a Literatura Infantil intervém na relação da criança com a sua cultura e, ao mesmo tempo, ela é sobrepujada por esse conhecimento, pois a criança necessita de um contexto cultural para apropriar-se da cultura que está presente em todos os gêneros literários e, desse modo, ir além daquilo que o livro e o educador propõem. A literatura enriquece os significados culturais do leitor, mas depende de que esses significados existam, por isso a leitura não substitui as vivências com os conhecimentos sociais da criança.

As obras literárias estão carregadas de fatos históricos do passado e do presente. Elas reproduzem os traços culturais do ser humano. Mas o movimento de apropriação da cultura humana por intermédio da leitura literária não é meramente receptivo, uma vez que possibilita as trocas culturais entre a obra e seu leitor, numa ação dialógica. É interessante destacar que a atividade de ler está intimamente ligada ao intuito do leitor de compreender a palavra do outro. Dessa forma, “ler”, de acordo com o pensamento bakhtiniano, é “buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor” (ARENA, 2010, p. 19), pois vivemos em um mundo de palavras do outro; reagimos a essas palavras, construindo diversos significados, incorporando as riquezas da cultura às nossas consciências.

A palavra e a palavra do outro estão impregnadas de cultura e, na intenção de desvendá-las, passamos a assimilar o conhecimento cultural mediado por elas. É uma espécie de “troca”: eu procuro entender o que o outro diz e através disso, apreendo os saberes desse outro para construir-me como ser histórico. Ainda na lógica de Bakhtin, a palavra não deve ser vista como um “código”, que afasta a “palavra do outro”, como se pertencesse a um sistema restrito da língua, fora das relações humanas. A compreensão da palavra como código a afasta da cultura, como se, como código, ela existisse naturalmente, sem a intervenção humana.

Conforme o autor, “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p. 316), por isso, ao ler desenvolvemos essa atitude responsiva, uma vez que nos encontramos frente a um novo pensamento, a uma outra visão que solicita de nós essa postura aberta que nos permite entender o outro e a nós mesmos. Dessa forma, para educarmos nossos olhares ao que o outro quer nos transmitir através dos seus escritos, é imprescindível sabermos “fazer as perguntas”, ou seja, realizar a “troca de saberes” para produzirmos sentido àquilo que lemos ou ouvimos, num constante diálogo com o autor e a obra:

Para saber ler faz-se necessário saber perguntar, mas para saber perguntar é preciso, como entende Bakhtin, estabelecer as relações entre os contextos de um e de outro em atitude sempre responsiva que tem a índole, o princípio, a natureza de produção do sentido. (ARENA, 2010, p. 23).

A leitura é uma experiência cultural, adquirida pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida. Ela não deve ser vista como uma “técnica”, dado que envolve o sujeito na relação com o outro e com o mundo. Com base em Foucambert, Arena (2010) nos chama a atenção para a leitura como “projeto de vida”, fazendo-nos refletir sobre o que ainda acontece nos dias atuais dentro das salas de aula: o professor obriga o aluno a ler determinado livro, já que essas leituras “obrigatórias” vão estar presentes nos “vestibulares da vida”, procurando, até mesmo numa tentativa ingênua, “sugerir” a leitura de uma obra sem sequer conhecer seus alunos, seu projeto de vida. Os atos de leitura são exercício de autonomia e educação estética. Não podem ser impostos. Por isso, a chave da criação da necessidade de leitura na pré-escola está na seleção dos livros com qualidade literária e na forma de apresentá-los, envolvendo os pequenos leitores em experiências significativas.

A relação dialógica entre a criança e o autor do texto se dá mediada pela voz do adulto e, na escola, principalmente pela voz do professor. Cabe salientar que a criança não precisa aprender a ler para que possa ser efetivamente leitora. Aliás, a formação do leitor precede a capacidade de ler autonomamente, porque para ler a criança deve compreender a função social da leitura. E isso apenas acontece quando a leitura é vivenciada em suas diferentes funções sociais pelas crianças, mediada pelos adultos leitores: para recordar, para conduzir nossas ações, para saber mais, para encantar-se. Eis o lugar da literatura infantil no processo de desenvolvimento de leitores.

**Considerações Finais**

Ler histórias para crianças é incitar o imaginário, provocar perguntas e buscar respostas, é despertar grandes e pequenas emoções que vêm das histórias ouvidas e lidas, como rir, chorar, sentir medo e raiva, alegria, esperança, coragem. Juntos, livros, brinquedos e brincadeiras fortalecem a construção de novos conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento integral dos pequenos. A pré-escola é um espaço-tempo ideal para que essa aprendizagem aconteça, o que exige o planejamento do educador, uma relação dialógica com a sua turma, além de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e a revisão constante de sua prática. Segundo Coelho, (2000, p. 16): "Nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite".

O importante é deixar as crianças livres, para que possam imaginar, criar, reconstruir papéis sociais, imitar, ter a experiência de adentrar numa história. É preciso planejar, pensar o espaço e principalmente pensar na criança, mote de nossos esforços. Essa pesquisa é apenas o começo de uma caminhada. Os saberes construídos e reconstruídos neste processo vivido neste primeiro trabalho de iniciação científica tornam-se o alicerce para que possamos buscar outros horizontes.

**REFERÊNCIAS**

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTO, Cynthia Graziella G. S.; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança**: contribuições da Escola de Vigotski. 2001. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 020/09 aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 27 fev. 2016.

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

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

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PINO, Angel. Natureza cultural do psiquismo humano: aspectos teóricos. In: \_\_\_\_\_. *As marcas do humano*: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.