

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – COGEAE

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA
APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**Curso de Especialização – Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na
escola pública**

Haidê Silva

**LITERATURA INFANTIL E LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

São Paulo

2015

HAIDÊ SILVA

**LITERATURA INFANTIL E LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – COGEAE, como uma das exigências para a conclusão do Curso de Especialização – Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública e para a obtenção do título de especialista no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a Orientação da Profa. Ms. Adelaide Margato.

São Paulo, 2015

Ficha catalográfica

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Silva, Haidê.

Literatura Infantil e Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. /Haidê Silva; orientadora Profa. Ms. Adelaide Margato. São Paulo, 2015.

Monografia (Curso de Especialização – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - COGEAE.

Folha de Aprovação

Haidê Silva

Literatura Infantil e Língua Inglesa no Ensino Fundamental I

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

“O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca, e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto”

José Saramago

À Memória do escritor português José Saramago, mestre que tem inspirado a minha trajetória acadêmica desde que o li pela primeira vez na Graduação....

À Heloísa e Israel, dos quais tenho subtraído muitas horas de convívio durante a minha carreira acadêmica, para a pesquisa e escrita deste trabalho e de muitos outros...

Ao Bob que sempre me faz companhia quando estou escrevendo...

Agradecimentos

À professora Adelaide Margato, pela paciência durante os encontros de orientação para a elaboração deste trabalho, pelas indicações de leitura, pela leitura atenta que fez da minha pesquisa e pelos conselhos e correções que resultaram neste trabalho final.

Às professoras do Curso de Especialização, que de uma forma ou de outra contribuíram, cada uma com a sua experiência, para o resultado final desse trabalho.

Aos colegas professores pelo tempo que passamos juntos durante o curso e pelas discussões imprescindíveis para a realização do trabalho de conclusão de curso.

À Cultura Inglesa, que em parceria com a PUC-SP nos concedeu o suporte financeiro necessário para que pudéssemos fazer o curso de especialização, sem o qual esse trabalho não poderia se realizar.

À minha família, pela compreensão com que sempre contribuíram para que eu possa me dedicar à pesquisa que nunca deixou de alimentar a minha vida profissional e acadêmica. E principalmente, a Heloísa e ao Israel, os que mais contribuem e os que mais sofrem as consequências da minha ausência.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que forma os livros paradidáticos podem contribuir para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Pretendemos verificar se tais livros podem ser considerados Literatura Infantil, e para tanto, os seus conteúdos serão analisados de acordo com as características do texto literário para o público infantil descritas por Coelho (2000), Faria (2010), e Zilberman (2003). A metodologia de Análise de Conteúdo será a estabelecida por Franco (2005). A partir da análise de conteúdo do material paradidático que constitui o corpus de nossa pesquisa pretendemos responder às perguntas que nortearam o desenvolvimento de tal pesquisa. Trabalhamos com a hipótese de que os livros paradidáticos podem ser considerados literatura infantil e contribuem de forma satisfatória para o ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I. No entanto, as atividades são insuficientes e, portanto, devem ser complementadas pelo professor de língua inglesa.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Língua Inglesa. Ensino Fundamental I.

Abstract

This research aims to investigate how the paradidactic books can contribute to the teaching and learning of the English Language in Elementary levels. We intend to examine if these books can be considered children's literature, and to do so, their contents will be analyzed according to literary text features for the young readers described by Coelho (2000), Faria (2010), and Zilberman (2003). The content analysis methodology were established by Franco (2005). From the contents of paradidactic material analysis which is the corpus of our research we intend to answer the questions that guided the development of such research. We worked on the hypothesis that the paradidactic books can be considered as children's literature and contribute in a satisfactory manner to the teaching and learning of the English language in primary education. However, some activities are inadequate and should therefore be supplemented by the English teacher.

Keywords: Children's literature. English language. Elementary education .

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. Fundamentação Teórica.....	12
1.1 Literatura Infantil	12
1.2 Literatura Infantil e Escola.....	30
2. Metodologia.....	40
2.1 Escolha Metodológica.....	40
2.2 Análise de Conteúdo.....	41
2.3 Contexto de pesquisa.....	42
2.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	44
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	45
3. Análise e discussão dos resultados.....	46
Considerações finais.....	58
Referências Bibliográficas.....	59

Anexos

A – PORTARIA Nº 5.361 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011.....	60
B – Lista de livros paradidáticos.....	63
C – <i>Colors</i>	64
D - <i>Dom's Dragon</i>	79

Lista de Quadros

Quadro 1: Características específicas da mensagem.....	50
Quadro 2: Características do texto para o leitor iniciante.....	52
Quadro 3: Características do texto para o leitor em processo.....	53
Quadro 4: Relação imagem/texto.....	54
Quadro 5: Fases de uma narrativa.....	55

Introdução

O objetivo desta pesquisa é investigar de que forma os livros paradidáticos podem contribuir para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I.

A pesquisa se justifica justamente porque a disciplina Língua Inglesa foi incorporada recentemente ao currículo desse nível de ensino, nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo, no ano de 2012, e ainda não temos documentos oficiais que direcionem as expectativas de aprendizagens de inglês para esse nível de ensino.

Desde então, a pesquisadora e os demais professores que têm aula atribuída para as classes de Ensino Fundamental I são frequentemente convocados para participar de algumas oficinas e cursos de formação específicos para este nível de ensino; e muitos desses encontros tratam da utilização dos livros paradidáticos em Língua Inglesa, que serão considerados Literatura Infantil para o objeto desta pesquisa.

A pesquisa retoma o tema da Literatura Infantil e ensino de inglês para crianças, já pesquisado por muitos, mas difere das pesquisas feitas até então, uma vez que tem como principal objetivo verificar de que forma esse material paradidático pode contribuir para o ensino e aprendizagem de inglês. Para atingir tais objetivos, a pesquisa deve responder às seguintes perguntas:

- 1) Os livros paradidáticos podem ser considerados Literatura Infantil?
- 2) De que forma os livros paradidáticos podem contribuir para o ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I?
- 3) Qual é o papel ou participação do professor?
- 4) Qual é o papel ou participação dos alunos?

Com o propósito de responder a tais perguntas, a nossa pesquisa está organizada em capítulos. No capítulo 1, apresentaremos a fundamentação teórica que baliza o nosso trabalho, constituída de questões a respeito do conceito de literatura, do conceito de literatura infantil, do papel da literatura infantil na escola, e das características que um texto literário deve ter para se adequar ao público infantil.

No capítulo 2, discorreremos a respeito da metodologia de pesquisa utilizada em nosso trabalho, ou seja, trataremos da escolha metodológica, do tipo de pesquisa, dos procedimentos de coleta e de análise dos dados coletados. Para a análise do material paradidático, será utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Franco (2005).

No capítulo 3, faremos a descrição minuciosa dos livros e análise do material e a seguir, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa. Tomamos a liberdade de acrescentar a esse capítulo uma sugestão de trabalho com o livro *Colors*, conforme a pesquisadora tem feito na sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental I.

Concluída a descrição, análise a apresentação dos resultados de nossa pesquisa, só nos resta tecer as considerações finais, apresentar as referências bibliográficas utilizadas durante o desenvolvimento da pesquisa e apresentar os anexos necessários para a melhor compreensão do nosso trabalho.

1. Fundamentação Teórica

Nesta seção, discutimos a fundamentação teórica desta pesquisa que deve tratar de questões relevantes como as mencionadas a seguir: abordagem histórica da literatura infantil, caracterização e fundamentação da literatura infantil, trabalho com a literatura infantil na escola (impasses e avanços), livros infantis clássicos e modernos, Literatura Infantil e a prática pedagógica do professor, movimentos de sentido no texto literário infantil e tessituras do texto literário.

1.1 Literatura Infantil

Coelho (2000) define a literatura infantil como o agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente e para tanto, a escola é o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro. Na escola, para a realização das atividades com a literatura, Coelho sugere que o espaço escolar deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de estudos programados e o de atividades livres.

Os dois ambientes, o programado e o livre correspondem às duas faces básicas da formação visada: “a que exige do educando a assimilação de informações e conhecimentos para integrá-los em um determinado conjunto coerente do saber, e a que deve estimular ou liberar as potencialidades específicas de cada um deles”. (COELHO, 2000, p.17)

A autora estabelece alguns pressupostos para um projeto de ensino ou de estudo da literatura infantil, diante dos quais ressalta a responsabilidade da escola, e acima de tudo, do professor. Os princípios são os que seguem: (COELHO, 2000, p. 17-18)

1. Concepção da criança como um ser educável;
2. Concepção da literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural;
3. Valorização das relações existentes entre literatura, história e cultura;
4. Compreensão da leitura como um diálogo entre leitor e texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade e pode levá-lo da informação imediata à formação interior, a curto, médio ou longo prazo;

5. Compreensão da escrita como ato-fruto da leitura assimilada e/ou da criatividade estimulada pelos dados de uma determinada cultura;
6. Certeza de que os meios didáticos são neutros, isto é, sua eficácia depende do grau de conhecimento da matéria que o usuário possua, da adequação entre esses meios didáticos e a matéria a ser trabalhada e da intencionalidade de quem os escolhe e manipula;
7. Certeza de que a escola é o espaço privilegiado, em que devem ser colocados os alicerces do processo de autorrealização vital/cultural, que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice;

Após estabelecer os pressupostos que considera essenciais para o ensino e estudo da literatura infantil, Coelho insiste que tal literatura é abertura para a formação de uma nova mentalidade e defende-a como agente formador. No entanto, para que a literatura infantil possa cumprir sua função formadora, é preciso que o professor esteja sintonizado com as transformações do momento presente para reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, ou seja, o professor precisa estar orientado em três direções principais: “da literatura, como leitor atento; da realidade social que o cerca, como cidadão consciente da “geléia geral” dominante e de suas possíveis causas; e da docência, como profissional competente” (COELHO, 2000, p. 18)

Coelho apresenta um levantamento dos principais conceitos e padrões de pensamento ou de comportamento que se defrontam no caos da nossa civilização em mudança, ou seja, os chamados valores tradicionais, que foram consolidados pela sociedade romântica no século XIX e os valores novos, gerados em reação aos antigos.

Para Coelho (2000), o confronto entre os valores tradicionais e os novos pode ajudar os professores a se situarem criticamente diante da realidade histórica, social e cultural que os cercam, pois tais valores são responsáveis por determinar a temática e as peculiaridades formais que diferenciam as literaturas de ontem e de hoje, pois eles:

são dados extraliterários fundamentais para a conscientização dos que vão trabalhar literatura com crianças e também para os que pretendem escrever para elas. Além disso, tais dados são básicos para o exercício de uma leitura crítica avaliadora dessa literatura nova, que, sem deixar de ser um instrumento de emoção, diversão ou prazer, poderá auxiliar, e muito, a tarefa da Educação, no abrir caminho aos que estão chegando, em direção à nova mentalidade a ser conquistada por todos, em breve tempo... (COELHO, 2000, p. 27)

O levantamento dos principais conceitos e padrões de pensamento e comportamento é feito de forma sintetizada por Coelho, e reproduzidos no quadro abaixo. E em seguida, a autora explica-os detalhadamente e de que forma cada um deles influenciou na produção da literatura infantil. A explicação será referida por nós em forma de síntese logo após o quadro.

O TRADICIONAL	O NOVO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Espírito individualista 2. Obediência absoluta à Autoridade 3. Sistema social fundado na valorização do ter e do parecer, acima do ser 4. Moral dogmática 5. Sociedade sexófoba 6. Reverência pelo passado 7. Concepção da vida fundada na visão transcendental da condição humana 8. Racionalismo 9. Racismo 10. A Criança: adulto em miniatura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espírito solidário 2. Questionamento da Autoridade 3. Sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser 4. Moral da responsabilidade ética 5. Sociedade sexófila 6. Redescoberta e reinvenção do passado 7. Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana 8. Intuicionismo fenomenológico 9. Antirracismo 10. A Criança: ser em formação

In: COELHO, 2000, p. 19

O Tradicional

1. O individualismo e suas verdades absolutas são a pedra angular do sistema. Tudo na sociedade tradicional parte do indivíduo e nele tem seu maior sustentáculo.

Na literatura, essa valorização ideal do indivíduo está patente nas características dos heróis ou personagens românticos: todos eles, seres de exceção, modelos das qualidades e virtudes consagradas pela Sociedade, como padrões ideais a serem imitados. Na literatura para crianças e jovens, surgem desses modelos os grandes heróis

aventureiros, os tipos corajosos, invencíveis, verdadeiros super-homens que hoje se transformaram em *super-men* que invadiram as histórias em quadrinhos e os filmes da TV.

2. Obediência absoluta aos valores, padrões, tabus ou ideais consagrados pelo poder ou pelo saber da autoridade.

Na literatura para crianças, esse valor pode ser observado no domínio quase absoluto da exemplaridade, da rigidez de limites entre certo e errado, bom e mau.

3. O sistema social sobrepõe o ter ao fazer e ao ser. Quanto às classes: valoriza as minorias privilegiadas pela fortuna; respeita o saber dos que ascenderam socialmente pelo estudo e incentiva o paternalismo. Quanto ao trabalho, é visto de maneira dual: de um lado, o ideal democrata que valoriza o trabalho como fenômeno de realização do indivíduo; de outro, o ideal aristocrata que valoriza os privilegiados, donos de bens de raiz ou de fortuna, que não precisam exercer o trabalho remunerado. Quanto à família: a autoridade suprema e decisória é exercida pelo homem, enquanto a responsabilidade pelo comportamento dos filhos ou pelo funcionamento ideal da família e do lar é atribuída à mulher.

A superioridade do homem, no plano da vida prática, corresponde à idealização da mulher no plano dos valores ideais conforme se vê na literatura, num prolongamento da valorização da mulher iniciado na Idade Média, através do código do amor cortês. E na literatura para crianças, essas características aparecem de maneira evidente, reforçando os limites entre o que é próprio da mulher e do homem.

4. Moral dogmática, maniqueísta, de caráter religioso, ou seja, assentada na avaliação transcendente da conduta humana com prêmio à virtude ou castigo ao vício, a serem concedidos no além-vida.

Na literatura infantil essa moral aparece na rigidez da conduta certa ou errada, que se condensa na moral da história ou no prêmio ou castigo recebido pelas personagens.

5. Sociedade sexófoba. Como resultado da ética de base religiosa, consolidou-se uma sociedade que estigmatizou o sexo como pecado, proibindo-o terminantemente fora do casamento e fora da intenção de procriar. Tal proibição transformou um ato natural

em ato moral e vigente na sociedade tradicional, patriarcal e essencialmente machista, a interdição ao sexo acabou por se restringir apenas às mulheres, cuja virtude máxima passou a ser a castidade.

Coelho (2000), não menciona de que forma esse valor está presente na literatura no geral e na literatura infantil de forma específica, mas podemos trabalhar com a hipótese de que tanto na literatura geral quanto na literatura infantil esse valor está presente toda vez que houver menção explícita ou implícita a respeito da castidade feminina enquanto sinônimo de virtude. Na literatura romântica do século XIX há vários exemplos de exaltação da pureza feminina.

6. Reverência pelo passado como modelo a ser seguido, respeitado ou honrado por todos. Valor presente no culto aos grandes mestres da literatura e das artes em geral.

7. Concepção da vida como passagem por este “vale de lágrimas” para que os homens possam, através do culto das virtudes e das boas ações, serem novamente dignos de entrar no paraíso após a morte.

8. Racionalismo é a base do sistema. Tudo é explicado pela razão, apoiada ora pela fé, ora pela ciência.

9. Racismo marca a sociedade tradicional. A escravização de uma raça pela outra, resultante das conquistas de territórios ambicionados por suas riquezas. A escravização da força de trabalho dos vencidos. A literatura tradicional procurou denunciar as injustiças sociais, mas limitou-se aos aspectos sentimentais e humanos e deixou de fora do debate questões políticas e econômicas. Já na Literatura Infantil, segundo Coelho (2000), a separação entre brancos e negros é notória e reflete uma situação social concreta.

10. A criança é vista como um adulto em miniatura, cujo período de imaturidade, ou seja, a infância, deve ser encortado o mais rápido possível. Para tanto, a educação é rigidamente disciplinadora e punitiva e a literatura exemplar procura levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas.

O Novo

Entre os valores novos, presentes no mundo contemporâneo, mas ainda dispersos ou deformados, em meio ao que denomina “geléia geral” dominante, Coelho (2000) destaca os seguintes:

1. O espírito solidário, socializante, que é a consciência de que o indivíduo é parte essencial do todo pelo qual cada um é visceralmente responsável.

Na Literatura Infantil e Juvenil, o herói individual, aquele ser de exceção, é substituído pelo grupo, formado de meninos e meninas normais. O herói individual costuma ser substituído também por personagens questionadoras das verdades que o mundo adulto quer lhes impor.

2. Questionamento da autoridade como poder absoluto. Repúdio ao autoritarismo.

Consciência da relatividade dos valores e ideais criados pelos homens, em decorrência da descoberta de que a transformação contínua é uma das leis da vida.

Na literatura infantil, essa característica é observada quando em lugar das atitudes polêmicas, em que o certo deve vencer o errado, há uma tendência para o equilíbrio dialético, ou seja, a conciliação das diferenças ou dos contrastes.

3. Sistema social em transformação, que tende a sobrepor o fazer e o ser ao ter.

Quanto às classes, o ideal a ser atingido é fazer desaparecer, no aspecto econômico, as injustiças e diferenças sociais. Quanto ao trabalho, tem sido difundida uma concepção de trabalho como meio de realização existencial do indivíduo e não apenas como uma maneira de ganhar dinheiro. Quanto à família, em consequência do processo de libertação feminista iniciado no princípio do século XX e ainda em curso, esta tem passado por um processo de desestabilização de suas estruturas básicas: tendência a substituição do núcleo familiar pelo casal, no qual os direitos e deveres do homem e da mulher tendem a se igualar.

Para Coelho (2000), os efeitos dessa transformação na literatura para crianças podem aparecer através da perspectiva dos filhos, que perderam o “porto seguro” representado pela mãe dona de casa; ou através da igualdade entre meninos e meninas,

não mais estigmatizados pelo que é certo ou errado para o homem e para a mulher. De acordo com a autora, há ainda uma literatura juvenil “engajada” que se empenha na denúncia da miséria social decorrente do caos presente.

4. Moral da responsabilidade do eu, que procura agir conscientemente em face da relatividade dos valores atuais e em relação ao direito do outro.
5. Sociedade sexófila.

Para Coelho (2000), no século XX, uma das rupturas mais profundas com os padrões tradicionais se dá na esfera das relações homem-mulher, pois no rastro dos movimentos de liberação feminista, o exagero do “interdito ao sexo” tradicional passou para o exagero da “liberação sexual” total. Então, da sexofobia, passou-se à sexofilia, na qual o sexo é assumido como ato natural e como suprema liberdade do ser, mas, na prática, descambou para a libertinagem.

Para a autora, a indústria cultural vem contribuindo para tal deformação, uma vez que se apossou da “libertação” conquistada para vulgarizá-la, transformando o sexo, o corpo, em espetáculo e performance. E, com essa vulgarização, o ato sexual é despojado de sua grandeza e importância, e com isso, o verdadeiro encontro eu/outro que a união sexual deve proporcionar está sendo minimizado ou descartado. Coelho acredita ser esse um dos grandes problemas em aberto em nossa época e, portanto, é preciso que a força sexual seja redescoberta, para além do natural e da moral, como um ato existencial, e como tal essencialmente dinamizador das forças criadoras do ser. Para Coelho, esta é uma questão que, em relação à criança, já vem sendo trabalhada nas escolas, nos cursos de educação sexual, mas por enquanto tem se revelado uma “faca de dois gumes”. (COELHO, 2000, p. 25)

6. Redescoberta do passado, como origem, como forma criadora que, pela primeira vez, expressou as relações essenciais do ser humano consigo mesmo, com o mundo e com os outros seres humanos. Surge então uma nova consciência do escritor, elo de uma corrente que vem do início dos tempos. Surge também a aventura de uma escrita originária de outra escrita que lhe é anterior no tempo.

Na literatura surge a intertextualidade como processo criador, e a redescoberta de formas literárias do passado, que são recriadas pelo novo espírito dos tempos; a redescoberta do folclore da literatura popular autêntica e na literatura infantil e juvenil,

essa tendência tem aparecido principalmente na revalorização do indígena e do negro como raízes do povo brasileiro.

7. Concepção da vida como mudança contínua. A tendência já não é o ideal de alcançar a realização completa e definitiva do ser, mas participar da evolução continua da vida. O fim de perfeição almejado pelo pensamento tradicional é substituído pelo ideal de aperfeiçoamento interior profundo, que ultrapassa os limites da vida. A morte continua a ser um mistério para a razão, mas começa a ser intuída como a suprema metamorfose da vida.
8. Valorização da intuição como abertura indispensável ao conhecimento da verdadeira realidade dos homens e do mundo.

Em consequência disso, há o renascimento da fantasia, do imaginário, da magia, do ocultismo. E na literatura para crianças ou adultos, o mágico e o absurdo irrompem na rotina cotidiana e fazem desaparecer os limites entre real e imaginário.

9. Antirracismo. Expresso através da luta para combater os ódios raciais tão fundamentalmente enraizados em nosso mundo. Valorização das diferentes culturas, que correspondem às diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma.

Segundo Coelho (2000), na literatura essa luta já está bem evidente e na literatura infantil os personagens das várias raças são mesclados em pé de igualdade, e o problema do racismo é abordado frontalmente e considerado como uma das grandes injustiças humanas e sociais.

10. A criança é vista como um ser em formação, cujo potencial deve ser desenvolvido em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização.

Após o confronto entre os valores tradicionais e novos que norteiam a produção da literatura para crianças, que Coelho (op. cit) considera conhecimentos extraliterários básicos para quem pretende trabalhar com a literatura infantil em sala de aula ou para quem pretende escrever para crianças, a autora passa à discussão da natureza da literatura infantil, definindo-a como segue:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida,

através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27)

Quando trata da literatura no geral, Coelho (2000) afirma que Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão, já que cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Portanto, conhecer esse modo é conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução.

Já no que diz respeito à literatura infantil, a autora afirma que conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou e se fundamenta.

Segundo Coelho (2000), em linhas gerais, as interrogações dos estudiosos quanto à natureza e ao objetivo da literatura incidiram sobre certos pontos que de época para época são reavaliados. Os principais seriam:

1. Literatura, como arte da palavra, é um jogo descompromissado, que visa apenas o prazer estético, ou visa transmitir conhecimentos ao homem?
2. Literatura é fruto da imaginação criadora, livre? Ou é condicionada por fórmulas, conceitos ou valores que a sociedade impõe ao escritor? Ou ainda, literatura é criação individual ou social?
3. A literatura é necessidade vital para o homem, ou é mera gratuidade, entretenimento que nada acrescenta de essencial à vida humana?
4. Há uma essência eterna e substancial da literatura, ou ela é uma forma estética da práxis social? É ela um epifenômeno, dependente do progresso ou da alteração das condições de produção e consumo da obra, vigentes em cada época ou em cada sociedade?

Para Coelho (2000), cada resposta a essas preocupações de natureza literária depende sempre de uma opção ideológica, ou seja, extraliterária. E como essas opções são muitas, é impossível chegar a uma definição clara e unívoca do que seja literatura. No entanto, em nossa época de transformações estruturais, a noção de literatura que vem predominando entre os estudiosos das várias áreas de conhecimento é a de identificá-la como um processo dinâmico de produção/recepção que, de forma

consciente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política. E nessa intervenção já estaria implícita a transformação das noções consagradas de tempo, espaço, personagens, ação, linguagem, estruturas poéticas, valores éticos ou metafísicos.

Tal transformação das noções consagradas acontece justamente, segundo a autora, porque a pressão do processo social, cultural e político atua sobre a criação, em seu aspecto ideológico, e não só altera a matéria literária, mas também a possível função do produto literário. Assim, para além do prazer e emoção estéticos, a literatura contemporânea visa também alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor.

Quanto à literatura infantil, Coelho (2000) afirma que em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos, mas as diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor, ou seja, a criança.

Nesse contexto, o livro infantil é entendido como uma mensagem, ou seja, comunicação, entre um autor-adulto, o que possui a experiência do real, e um leitor-criança, o que deve adquirir tal experiência. E nessa situação, o ato de ler ou de ouvir, pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em ato de aprendizagem.

Essa transformação do fenômeno literário em ato de aprendizagem é justamente o que responde por uma das peculiaridades da literatura infantil; pois, se a infância é um período de aprendizagem, toda a mensagem que se destina a ela tem uma vocação pedagógica. Portanto, a literatura infantil tem uma vocação pedagógica e não pode e nem deve ser definida ou compreendida considerando-se apenas a sua qualidade pura de entretenimento.

Nesse contexto, a autora defende que “a literatura para criança ou para adultos precisa urgentemente ser descoberta, muito menos como mero entretenimento, e muito mais como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções”. (COELHO, 2000, p. 32)

Quando trata da literatura e dos estágios psicológicos da criança, Coelho (2000) afirma que para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. A autora ressalta que a inclusão do leitor em determinada categoria

depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da interrelação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura.

A autora sugere então, alguns princípios orientadores que podem ser úteis para a escolha de livros adequados a cada categoria de leitor, dentro de uma evolução considerada normal. São elas: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor em processo, o leitor fluente e o leitor crítico.

O **pré-leitor** é uma categoria inicial que abrange duas fases: a primeira infância, e a segunda infância.

Na **primeira infância**, ou seja, dos 15/17 meses aos 3 anos de idade, a criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia. É a chamada fase da “invenção da mão”, pois seu impulso básico é pegar em tudo que esteja ao seu alcance. É também o momento em que a criança começa a conquista da própria linguagem e passa a nomear as realidades à sua volta. Para estimular tal impulso natural, as gravuras de animais ou de objetos familiares à criança devem ser incluídos entre os seus brinquedos. Nessa fase é muito importante a atuação do adulto, que deve manipular e nomear os brinquedos e desenhos e inventar situações simples que os relacionem afetivamente com a criança, pois é nessa fase que o mundo natural e o mundo cultural começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive.

A **segunda infância**, a partir dos 2/3 anos, é a fase em que começam a predominar os valores vitais e sensoriais, e quando se dá a passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser. É o inicio da fase egocêntrica e dos interesses ludopráticos, quando ocorre impulso crescente de adequação ao meio físico e crescente interesse pela comunicação verbal. Nessa fase, a presença do adulto é fundamental quanto à orientação para a brincadeira com o livro, pois é o momento em que se aprofunda, por parte da criança, a descoberta do mundo concreto e do mundo da linguagem através das atividades lúdicas. Nesse momento, tudo o que acontece ao redor da criança é para ela muito importante e significativo.

Segundo Coelho (2000), os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar à criança e apresentar determinadas características estilísticas tais como:

- Predomínio absoluto da imagem, sem texto escrito ou com textos brevíssimos
- As imagens devem sugerir uma situação que seja significativa para a criança ou que lhe seja de alguma forma atraente
- Desenhos ou pinturas, coloridas ou em preto e branco, em traços ou linhas nítidas, ou em massas de cor que sejam simples e de fácil comunicação visual.
- A graça, o humor, um certo clima de expectativa ou mistério são fatores essenciais para o olhar e o interesse infantil
- A técnica da repetição ou reiteração de elementos é das mais favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado.

O leitor iniciante, a partir dos 6/7 anos, é a fase da aprendizagem da leitura na qual a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas. É o momento de início do processo de socialização e de racionalização da realidade. Nessa fase, a presença do adulto, como agente estimulador, é muito importante e necessária, não só para levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, mas também para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita. Os livros adequados a essa fase devem apresentar as seguintes características:

- A imagem deve predominar sobre o texto
- A narrativa deve desenvolver uma situação simples, linear e que tenha princípio, meio e fim porque o pensamento lógico da criança exige unidade, coerência e organicidade entre os elementos da narrativa, e não importa se ela é fantástica, imaginária ou realista.
- O humor, a graça e a comicidade são fatores muito positivos
- As personagens podem ser reais ou simbólicas, mas sempre com traços de caráter ou comportamento bem definidos.
- O texto deve ser estruturado com palavras de sílabas simples (vocal/consoante/vocal), organizadas em frases curtas nominais ou absolutas (períodos em coordenadas), enunciadas em ordem direta e jogando com elementos repetitivos, para facilitar a compreensão dos enunciados.
- Os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir e podem se desenvolver no mundo do maravilhoso ou no mundo cotidiano, ou ainda resultarem da fusão dos dois mundos, ou seja, o da fantasia e o do real.

A autora enfatiza que

Nessa fase, a criança é atraída particularmente pelas histórias bem humoradas em que a astúcia do fraco vence a prepotência do forte; ou em que a inteligência vence o mal... Contemporaneamente, a literatura para crianças enfatiza especialmente o fenômeno do pensar, do sentir e do querer, em sua necessária complementariedade. (COELHO, 2000, p. 36)

O leitor em processo, a partir dos 8/9 anos. Fase em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura e se interessa pelo conhecimento das coisas. O pensamento lógico da criança se organiza em formas concretas que permitem as operações mentais e a criança se sente atraída pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza. Nesta fase a presença do adulto ainda é importante como motivação ou estímulo à leitura, como aplaudidor de possíveis dificuldades e como provocador de atividades pós-leitura. Coelho (2000) aponta as seguintes peculiaridades formais do texto literário adequado ao leitor em processo:

- Presença das imagens em diálogo com o texto
- Textos escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva. Predominância dos períodos simples e introdução gradativa dos períodos compostos por coordenação.
- A narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definido a ser resolvido até o final.
- A efábulaçāo deve obedecer ao esquema linear: princípio, meio e fim.
- O humor, a graça e as situações inesperadas ou satíricas ainda exercem grande atração nos leitores desta fase. O realismo e o imaginário ou a fantasia também despertam grande interesse.

O leitor fluente, a partir dos 10/11 anos. Segundo Coelho, esta é uma:

Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela reflexão; a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, consequentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção do mundo. A partir dessa fase, desenvolve-se o pensamento hipotético dedutivo e a consequente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo confronto de ideias e ideais e seus possíveis valores ou desvalores. As

potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo. É a fase da pré-adolescência. (COELHO, 2000, p. 37)

Trata-se de uma fase na qual a presença do adulto não se faz necessária. O pré-adolescente costuma rejeitar o apoio do adulto, pois se sente alimentado por uma grande força interior. É uma fase de interesse pelos valores políticos no sentido de considerar importante a participação em grupos, em equipes. A ação do adulto deve ser a de um desafiador generoso, uma espécie de líder entusiasmado que confia na capacidade de seus liderados. Coelho (2000) aponta as seguintes peculiaridades para o texto literário para o leitor fluente:

- As imagens já não são indispensáveis, pois o texto começa a valer por si.
- As personagens mais atraentes são os heróis ou heroínas essencialmente humanos, que se entregam à luta por um ideal humanitário e justo. Caso sejam pessoas comuns, devem ser personagens questionadoras. O idealismo, a emotividade e os desafios à inteligência são fatores básicos.
- A linguagem deve ser mais elaborada e a imaginação e a inteligência devem se conjugar no verbal.
- Os gêneros narrativos que mais interessam são os contos, as crônicas ou novelas, de cunho aventureiro ou sentimental, que envolvam grandes desafios do indivíduo em relação ao meio em que se encontra.
- O maravilhoso e o mágico em universos diferentes do nosso mundo conhecido continuam sendo grandes atrações. Abre-se espaço para o amor.

O leitor crítico, a partir dos 12/13 anos. Fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita e da capacidade de reflexão em maior profundidade que pode ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente. É a fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência crítica em relação às realidades consagradas. Nesta fase o adolescente deve se abrir plenamente para o mundo e entrar em relação essencial com o outro.

Para Coelho, “o convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura” (COELHO, 2000, p. 40).

No entanto, para que o leitor extrapole a mera fruição do prazer do texto é necessário que a ele seja ensinado conhecimentos básicos de teoria literária, já que a literatura é a arte da linguagem e como qualquer arte, exige uma iniciação, pois há certos conhecimentos da matéria literária que não podem ser ignorados pelo leitor crítico, embora a literatura, enquanto arte, não comporte regras fixas e imutáveis.

Quando trata da relação entre o popular e o infantil, Coelho pondera que tanto para o povo quanto para a criança, o conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo, da intuição, e não através do racional ou da inteligência intelectiva, como acontece com a mente adulta e culta. Sendo assim, “em ambos predomina o pensamento mágico, com sua lógica própria. Daí que o popular e o infantil se sintam atraídos pelas mesmas realidades”. (COELHO, 2000, p. 41)

No que se refere às relações entre História e Natureza, a autora conclui que “tanto o homem rudimentar como a criança manifestam uma consciência a-histórica da realidade em que estão situados, pois não compreendem a vida senão no presente” (COELHO, 2000, p. 42-43).

E assim, é fácil compreender porque a literatura foi usada, desde as origens, como instrumento de transmissão de valores. A linguagem literária é importante justamente porque é a linguagem da representação, é uma linguagem imagística, que como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato e o indizível, através de comparações, imagens, símbolos e alegorias. Por isso, desde o inicio dos tempos históricos, a linguagem literária tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectiva e o amadurecimento da inteligência reflexiva.

Nesse contexto, a autora reforça a importância da literatura destinada às crianças justamente porque tal literatura constitui o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, mas também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento entre a infância e a idade adulta.

Quanto à permanência da literatura arcaica nas formas folclóricas e infantis, Coelho (2000) comprehende que certa literatura que teve muito sucesso entre os povos antigos continua agradando às massas populares ou às crianças de hoje, como é o caso da literatura folclórica ou das obras clássicas da literatura infantil, porque a matéria

dessa literatura pertence à área do maravilhoso, da fábula e dos mitos ou das lendas, cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural nos seres intelectualmente imaturos.

Portanto, apesar do abismo de diferenças que separa o mundo arcaico do contemporâneo, essa literatura continua interessando porque os valores que expressavam continuam presentes e vivos na linguagem imagística ou simbólica que os expressou em arte e podem ser continuamente atualizados, pois, segundo Coelho:

É esse o caráter fundamental da literatura: traduzir verdades individuais, de tal maneira integradas na verdade geral e abrangente, que a forma representativa escolhida, mesmo perdendo, com o tempo, o motivo particular que a gerou, continua falando aos homens por outros motivos, também verdadeiros, no momento em que surgem. (COELHO, 2000, p. 44-45)

Dessa forma, a autora conclui que toda grande obra literária que venceu o tempo e continua falando ao interesse de cada nova geração são decorrentes de uma verdade humana geral, em oposição às obras que são engajadas com a realidade concreta e precária e que consequentemente acabam por se transformar em mero documento de sua época.

Ao tratar da questão de saber se a literatura infantil pertence à arte literária ou à área pedagógica, e da finalidade da literatura destinada às crianças, ou seja, instruir ou divertir, a autora se posiciona afirmando que este é um problema que está longe de ser resolvido, pois as opiniões a respeito são divergentes e em certas épocas se radicalizam. Entretanto, Coelho pondera que se analisarmos as grandes obras que ao longo do tempo se impuseram como literatura infantil, perceberemos que elas pertencem às duas áreas: a da arte e a da pedagogia. Como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e modifica a consciência de mundo do leitor, a literatura infantil é arte. E como instrumento manipulado por uma intenção educativa a literatura infantil também pertence à área da pedagogia.

No entanto, a autora afirma que estas duas atitudes polares da literatura infantil, ou seja, literária e pedagógica não são gratuitas, já que resultam da indissolubilidade que existe entre a intenção artística e a intenção educativa, incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil. No que diz respeito à literatura contemporânea, a tendência é a seguinte:

A literatura contemporânea, expressão das mudanças em curso e que, longe de pretender a exemplaridade ou a transmissão de valores já definidos ou sistematizados, busca estimular a criatividade, a descoberta ou a conquista dos novos valores em gestação. E aqui entra o trabalho didático dos professores, fazendo o papel dos médicos nos partos... (COELHO, 2000, p. 49)

Quanto à relação literatura e consciência de mundo, Coelho (2000) afirma que nenhum escritor pode criar um universo literário significativo e coerente se a sua escritura não for orientada por uma determinada consciência de mundo ou filosofia de vida. E caso ocorra uma produção desprovida de consciência de mundo ou filosofia de vida, tal produção será meramente jogo literário e não chega a ser uma obra literária, pois a consciência nasce de uma relação que se estabelece entre o eu e o outro, da qual resulta o conhecimento. E justamente porque a consciência nos leva ao conhecimento, ela se impõe como fator essencial da obra literária. Assim, para compreendermos melhor cada obra literária, é fundamental conhecermos as relações que se estabelecem entre seus fatores constituintes, pois é dessas relações que resultam a sua literariedade.

As características da literariedade da obra de arte literária resultam, por sua vez, da consciência de mundo do autor. Consciência que nada mais é do que as relações que se estabeleceram entre o autor e o espaço/tempo em que vive. Então, quanto mais orgânicas e profundas forem as relações entre o eu do escritor e as suas circunstâncias, e quanto mais a sua escritura for coerente com tais relações, mais perfeita será a criação literária resultante de tal processo de criação.

O conhecimento da consciência de mundo presente na obra de arte literária se dá no momento da leitura, quando o leitor se confronta com o texto literário. Nesta ocasião, assimilada pelo leitor, a consciência de mundo começa a atuar em seu espírito rumo a transformá-lo. Mas para que tal assimilação aconteça, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro. E para tanto é importante a orientação que deve ser dada às crianças para que elas consigam, ludicamente, estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que elas formem “uma consciência que facilite ou ampliem suas relações com o universo real, onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir”. (COELHO, 2000, p. 51)

Mas para atingir tais objetivos, a literatura infantil ideal para atrair os pequenos leitores seria a realista ou a fantástica?

Para responder a essa questão, Coelho (2000) afirma que tudo depende da época, do gosto do público e principalmente da intencionalidade criadora, já que o predomínio do realismo ou do imaginário no ato criador, ou seja, a atração de um escritor pelo registro realista de mundo ou pelo registro fantasista depende exclusivamente da sua intencionalidade criadora. Para a autora, literariamente, nenhuma das duas formas é melhor ou pior, são apenas diferentes, e dependem das relações de conhecimento que se estabelecem entre os homens e o mundo em que vivem.

No entanto, Coelho (op. cit) lembra que o maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças, pois é no período de amadurecimento interior que a literatura infantil, e principalmente os contos de fada podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta, já que o maniqueísmo que divide as personagens em boas ou más, belas ou feias, poderosas ou fracas, facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social.

Assim, se de acordo com a psicanálise, a criança geralmente se identifica com o herói bom ou belo, isso acontece não devido à bondade e beleza do herói, mas porque a criança sente nele a personificação de seus problemas infantis. Então, a presença do mal também é muito importante nas histórias para crianças, já que o bem e o mal estão presentes em todos na vida adulta.

1.2. Literatura Infantil e Escola: a função formadora

Na Introdução da obra *A Literatura Infantil na Escola* (2003), Regina Zilberman afirma que:

A literatura infantil está envolvida por uma capa protetora de enganos e preconceitos que, ao mesmo tempo, a diminuem intelectualmente e reprimem uma averiguação que ponha em evidência sua validade estética ou suas fraquezas ideológicas (ZILBERMAN, 2003, p. 11)

Segundo Zilberman (2003), os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para crianças porque não existia infância, ou seja, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios, e com a necessidade de uma formação específica que só aconteceu em meio à Idade Moderna.

A mudança só ocorreu porque está vinculada a outro acontecimento da época: a nova noção de família, que deixou de ser centrada na relação de parentesco e passou a ser um núcleo unicelular, preocupado em manter a sua privacidade e impedindo, portanto, a intervenção dos parentes nos seus negócios internos.

A nova noção de família também tinha a preocupação de estimular o afeto entre os seus membros, e antes da constituição desse modelo familiar burguês, não havia consideração especial para com a infância.

A valorização da infância gerou maior união familiar, mas também produziu meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções.

Nesse contexto, Literatura Infantil e Escola são convocadas para cumprir essa missão e então, a aproximação entre a instituição Escola e o gênero literário não aconteceu por acaso, já que os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professoras com intuito educativo.

Para Zilberman (2003), até hoje a Literatura Infantil permanece uma colônia da pedagogia e esta situação causa muitos prejuízos para as obras classificadas como tal,

pois, se por um lado, a Literatura Infantil não é aceita como arte, por outro, a presença do objetivo didático faz com que ela seja comprometida com a dominação da criança. Essa situação é um problema para a relação entre Literatura Infantil e ensino, pois, se de um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária; e a crítica literária desprestigia a produção destinada às crianças, pois antecipa o caráter pedagógico sem avaliar os casos específicos; de outro lado, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura e, portanto, a sua utilidade não pode ser ignorada ou desmentida.

Diante disso, Zilberman (2003) conclui que é preciso mudar essa relação da Literatura Infantil com o ensino, para que ela possa se transformar no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário: a criança.

Literatura infantil e escola se relacionam desde as modificações acontecidas na Idade Média e solidificadas no século XVIII, que segundo Zilberman propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com a sua organização atual conforme a conhecemos hoje, e também de um gênero literário dirigido ao jovem.

A decadência do Feudalismo, e a dissolução da hierarquia feudal deram lugar a um conceito de estrutura unifamiliar privada, que rompeu os vínculos estreitos com o grupo social e se dedicou à preservação dos filhos, do afeto interno e da sua intimidade.

Esse novo conceito de família foi ideologicamente estimulado pelo Estado Absolutista e depois pelo Liberalismo burguês, já que a nova organização familiar servia de suporte para centralizar o poder político e medir forças com a nobreza feudal. E por isso, tal estrutura familiar recebeu todo apoio político de que precisava para irradiar os seus principais valores, que para Zilberman são os seguintes: “a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condições de uma identidade familiar” (ZILBERMAN, 2003, p. 17)

A ficção do século XVIII ajudou a propagar esta visão de mundo, que por sua vez ajudou a desalojar a família tradicional, promovendo uma espécie de surto de sentimento em três diferentes áreas: o namoro, o relacionamento mãe-filho, e a linha fronteiriça entre a família e a comunidade circundante. Nesse contexto, a valorização da

infância enquanto faixa etária diferenciada torna-se uma das principais bandeiras desse modelo doméstico.

A criança é então particularizada como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, transformando-se na base de organização da família, que agora tem a responsabilidade de zelar para que seus filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável e madura, evitando a mortalidade infantil, e providenciando a sua formação intelectual. Tais iniciativas foram logo incorporadas ao cotidiano da classe média e passaram a ser consideradas fator indispensável à manutenção de um estilo doméstico de vida.

A infância foi idealizada como uma faixa etária completamente dependente do adulto. Assim, se por um lado a sua falta de experiência existencial é compreendida como sintoma de uma inocência natural que deve ser preservada; por outro, tal inocência natural deve ser destruída aos poucos, por meio de uma ação pedagógica predatória, que justifica a necessidade de preparar os pequenos para os duros embates com a realidade.

A consequência dessa idealização é a marginalização da criança em relação ao setor de produção, uma vez que não exerce uma atividade útil do ponto de vista econômico: não leva dinheiro para dentro de casa, apenas consome. Outra consequência da idealização e manipulação da infância é a manutenção do desejo de superioridade do adulto, que mantém autoridade inquestionável sobre as crianças.

Assim, enquanto a criança era ilhada e oprimida pelos adultos, a escola assume um duplo papel: o de introduzir a criança na vida adulta e ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior. Dessa forma, a escola acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, quando retira o aluno da família e da coletividade e encerra-o na sala de aula, que contraria todas as experiências que a criança tinha até então.

Na escola, em vez de uma hierarquia social, a criança vive em uma comunidade na qual todos são igualados pela impotência, já que todos estão despojados de qualquer poder perante a autoridade do mestre e da instituição educacional.

As relações da escola com a vida são de contrariedade, uma vez que a escola nega o social para introduzir em seu lugar o normativo. Não há espaço para discussão,

apenas para as normas e valores da classe dominante, que são transmitidos aos estudantes. Assim, a escola constitui-se no veículo mais bem sucedido da educação burguesa.

Em síntese, a escola é parte do processo de manipulação da criança, pois a conduz ao respeito da norma vigente, que é a da classe dominante. E a literatura infantil, fora ou dentro da instituição escolar, é outro instrumento que tem servido ao cumprimento da norma em vigor.

Mas apesar de todo esse aspecto desfavorável que envolve a escola e a literatura infantil, no que diz respeito à manipulação da criança e manutenção do status quo social, Zilberman não propõe a abolição da literatura infantil na escola e tampouco a abolição da escola, pois segundo a autora “enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal”. (ZILBERMAN, 2003, p. 24)

E segundo a autora, “preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa” (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Nesse contexto, escola e literatura são fundamentais para a formação do leitor. A literatura procede de forma a sintetizar, por meios dos recursos da ficção, uma realidade que o leitor vivencia no seu cotidiano. E a escola também tem uma finalidade sintetizadora já que transforma a realidade em disciplinas ou áreas de conhecimento que são apresentadas aos alunos.

O problema é que a criança enclausurada, transformada em aluno, se isola ainda mais da sociedade e não possui nenhum poder. Dessa maneira, escola e literatura não se identificam, apesar de compartilharem a função de formação do leitor. No entanto, Zilberman acredita que a literatura é capaz de romper a barreira entre a escola e a sociedade, e que tudo isso depende das opções do professor, que deve escolher com cautela o texto a ser lido em sala de aula e a adequação desse texto ao leitor. Dessa forma, segundo Zilberman, “as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento de leitura”. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Para selecionar os textos, a autora sugere que o professor deve se valer da aplicação de critérios de discriminação, dentre eles a qualidade estética, justamente porque

A literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Caso o texto escolhido pelo professor cumpra o requisito da qualidade literária, o leitor será capaz de reconhecer nele a realidade na qual está inserido e poderá então compartilhar com o texto os lucros e as perdas. O texto adequado ao aluno provavelmente não consta de obras cuja prioridade é justificar a condição de marginalidade da criança ou que tentem compensar sua inferioridade social através da elevação moral ou de caráter exemplar. Ao contrário, a adequação do texto ao leitor está vinculada “ao grau de abertura para a realidade vivenciada pelo recebedor do texto, seja ela de natureza íntima ou social”. (ZILBERMAN, 2003, p. 27)

Além de escolher um texto baseado no critério da qualidade literária e preocupar-se com a adequação do texto ao leitor, ao professor não cabe apenas a tarefa de ensinar a criança a ler corretamente, é preciso também fazer a mediação entre o texto e o leitor, ajudando-o a compreender o texto. É nesse contexto que a literatura infantil é levada a realizar a sua função formadora, que não deve ser confundida com uma missão pedagógica. É também nesse contexto que se pode falar de leitor crítico.

Assim, a literatura infantil auxilia a criança a experienciar o mundo, uma vez que lida com dois elementos para a conquista da compreensão do real: 1) uma história que apresenta as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria; e 2) a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo.

A natureza da literatura infantil é caracterizada por uma duplicidade, já que:

de um lado, percebida da óptica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança,

transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio lingüístico. (ZILBERMAN, 2003, p. 46)

Para Zilberman (op. cit), a duplicidade que caracteriza a natureza da literatura infantil é justamente o que causa a sua limitação, pois gera o desprestígio entre o público adulto, que se por um lado utiliza, por outro não reconhece o legado doutrinário que atribuem à literatura infantil.

Mas apesar do descrédito vinculado ao compromisso com o ensino e com o processo de dominação da infância, Zilberman acredita que a literatura infantil tem muito que oferecer à criança desde que seja examinada em sua relação com a construção propriamente literária, pois, é nesse contexto que se pode verificar os benefícios que a história e o discurso trazem para o leitor. A literatura infantil tem também outra característica específica do gênero, ou seja, o fato de não haver fronteiras: a literatura infantil não tem um tema específico e também não está presa a uma forma e assim, pode transitar livremente entre a realidade e o maravilhoso. A literatura infantil ainda conta com a possibilidade de incorporar a ilustração ao texto em modalidade própria como o conto de fadas ou a história com animais.

Outro motivo do desprestígio da literatura infantil, mencionado por Zilberman (2003), é o fato de parecer que o realismo foi banido dos livros infantis, uma vez que a fantasia é componente indispensável do texto dirigido à infância

Zilberman (op. cit), afirma que o dilema realismo X fantasia na literatura infantil só pode ser resolvido se colocado em outros termos, pois ele decorre do choque entre o fato de tal literatura trilhar o caminho do didatismo e de suas possibilidades ilimitadas de criação. Assim, para a autora, “o conflito vivido pela literatura infantil é entre ser ou não ser literatura, o que não significa necessariamente uma diluição na generalidade da arte literária, devido à constituição específica de seu recebedor”. (ZILBERMAN, 2003, p. 51)

Quando trata do processo da produção da obra literária até o momento da leitura, Zilberman (2003) qualifica esse processo de unilateral, uma vez que os livros são escritos por adultos e eles, na qualidade de pais ou professores, escolhem os livros que

serão lidos pelas crianças; dessa forma, a criança, ou seja, o leitor, não participa do processo, portanto, a “desigualdade entre o emissor e o leitor interfere no processo de escrita”. (ZILBERMAN, 2003, p. 53). Assim,

oscilando o texto entre a ajuda intelectual, produto de sua elaboração literária (história e discurso) e a formação pedagógica e moral (...) ele exibe ao leitor a imagem de uma realidade concomitantemente solidária e inimiga, como é o próprio mundo adulto e suas instituições (escola, assistência médica etc). Esse aspecto, por sua vez, pode ser configurador de insegurança, na medida em que ao recebedor caberá uma tomada de decisão diante de um objeto que não apresenta contornos definidos, nem objetivos explícitos. (ZILBERMAN, 2003, p. 53-54)

Enquanto hábito vivido na solidão, a leitura tem, portanto, a capacidade de invadir a subjetividade da criança e novamente nos deparamos com a duplicidade que caracteriza o gênero:

Desse modo, se a obra literária, por um lado pode oferecer um horizonte de criatividade e fantasia enquanto ficção, solidarizando-se com o mundo infantil, embora reforce a diferença, por outro, ela reproduz, por seu funcionamento, os confrontos entre a criança e a realidade adulta. E pode fazê-lo de maneira mais eficiente, porque atinge o âmago do universo infantil, alcançando uma intimidade nem sempre obtida pelos mais velhos; e vem a converter-se em hábito, o de leitura, uma das metas prioritárias do ensino e da arte literária, que precisa estimular intermitentemente seu próprio consumo. (ZILBERMAN, 2003, p. 54)

Ao tratar da relação entre a literatura infantil e o leitor burguês, Zilberman afirma que a literatura infantil “assume traços educacionais, fazendo-se útil à formação da criança e capturando-a efetivamente, ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo e para a aquisição de normas”. (ZILBERMAN, 2003, p. 57).

No entanto, para adequar-se ao recebedor, ou seja, à criança, a literatura infantil deve atender a seus interesses, e para tanto, precisa posicionar-se diante do real, isto é, o texto precisa ser coerente e verossímil para coincidir com as expectativas do leitor. Cabe então à literatura infantil, ser literatura e não mais pedagogia, pois o sucesso do livro depende de sua orientação para o recebedor. Assim, a orientação da literatura infantil deve ser da produção para a recepção, e da pedagogia para a literatura, pois:

Desse modo, define-se uma metodologia de trabalho: somente uma centralização no destinatário criança, quando da compreensão da

natureza do sujeito da recepção e de sua relação com a literatura ou quando do exame dos textos, legitima uma abordagem da literatura infantil (ZILBERMAN, 2003, p. 57)

Nesse contexto, a autonomia da literatura infantil depende tanto da sua auto-affirmação enquanto gênero quanto do seu distanciamento da condição pedagógica. É preciso superar o dilema realismo X fantasia; e ainda sobre esse debate, outra questão deve ser considerada: na literatura infantil não há representação dos problemas sociais, principalmente das classes populares. Essa constatação revela que ideologicamente a literatura infantil reproduz o tratamento diversificado que a sociedade proporciona às crianças e que enquanto a criança burguesa é preparada para assumir a função de dirigente, a criança pobre deve ser amparada para se converter em mão de obra.

Portanto, para se libertar de uma limitação decorrente de sua condição histórica e função social, e para a sua realização plena do ponto de vista artístico e da autonomia, a literatura infantil não deve se limitar a reproduzir a situação de seu leitor.

Maria Alice Faria, em *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula* (2010), nos convida a mergulhar no universo literário para que possamos compreender a Literatura Infantil não apenas como um instrumento pedagógico, mas também perceber todos os detalhes dos livros para crianças. Já na introdução, a autora apresenta a preocupação que tem motivado sua pesquisa “como sistematizar um universo tão peculiar, sem contudo simplificá-lo, para possibilitar à escola o tratamento criativo e inteligente desse tipo específico de literatura?” (FARIA, 2010, p. 7)

A autora se propõe a responder as seguintes perguntas: “como se estrutura a narrativa para crianças? Qual o papel do texto escrito nessas narrativas? Qual, por sua vez, o papel das ilustrações? Como eles se articulam? Como transformar esses elementos básicos em trabalhos práticos com a leitura de narrativas nas primeiras séries?” (FARIA, 2010, p. 9).

Para responder a tais perguntas, Faria (op. cit.), abordou dois aspectos que considera básicos da literatura para crianças: a ilustração e a estrutura narrativa. A ilustração é compreendida pela autora “como elemento constituinte do livro em suas diferentes funções e, em particular, na sua articulação com o texto escrito” e a estrutura narrativa “como uma das ferramentas literárias básicas no estudo da literariedade do livro para crianças” (FARIA, 2010, p. 9.)

Assim, as narrativas podem ser definidas como “expressão de modificações de um estado inicial”. E justamente por isso, a estrutura das narrativas é essencialmente temporal. A autora sintetiza as fases de uma narrativa da seguinte forma:

- a) Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema.
- b) Desenvolvimento: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso.
- c) Desenlace: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado.

A dinâmica da narrativa é constituída por sequências e cenas, pois “toda narrativa, ao se desenrolar no tempo, se divide em momentos-chave no fluir das ações. Chamamos de sequências narrativas a essas divisões da história”. (FARIA, 2010, p. 35). A autora define a sequência de uma narrativa como o conjunto de cenas que se referem à mesma ação e as cenas são, portanto, unidades de ação, que juntas formam uma sequência. Faria ainda sugere que um bom trabalho com o desmonte da estrutura narrativa para compreender as suas partes é ajudar os alunos a entenderem esses momentos-chave da história.

Quando trata da articulação do texto com a ilustração, Faria afirma que “nos bons livros infantis ilustrados, texto e imagem devem se articular de tal modo que ambos concorram para a boa compreensão da narrativa”. Para a autora, os livros com ilustrações apresentam uma dupla narração, já que “a articulação equilibrada entre texto e imagem provém do uso ideal das funções de cada linguagem: a escrita e a visual” (FARIA, 2010, p. 39)

A relação entre a imagem e o texto no livro infantil pode ser de repetição ou de complementariedade. A autora considera que a boa ilustração deve ser de complementariedade, ou seja, “um dos elementos pode ter a faculdade de dizer o que o outro, por causa de sua própria constituição, não poderia dizer”. (FARIA, 2010, p. 40-41)

Assim, no livro ilustrado, as funções da imagem seriam criar, sugerir/complementar o espaço plástico e, quanto à descrição, marcar os momentos-chave da

ação na narrativa pela duplicação visual. Há também a possibilidade de utilizar janelas para enriquecer a cena com dois ambientes pelos quais informações diversas são transmitidas ao leitor, pois um deles é enquadrado por janelas, como se pode observar no livro *Dom's Dragon*, um dos objetos de nossa pesquisa e que será descrito minuciosamente no terceiro capítulo, ocasião em que faremos a análise dos livros paradidáticos e discussão dos resultados da pesquisa.

2. Metodologia

Neste capítulo apresentaremos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, o contexto, os procedimentos e instrumentos para a coleta dos dados e os procedimentos para a análise dos dados observados e coletados.

2.1 Escolha Metodológica

A metodologia deste trabalho está inserida no paradigma crítico de pesquisa, o método de pesquisa é o qualitativo, e o tipo de estudo é o estudo de conteúdo.

O paradigma crítico de construção do saber engloba interesses técnicos, práticos e emancipatórios. Avalia tanto as contribuições de pesquisas positivistas e, principalmente, de pesquisas interpretativistas, numa tentativa de sintetizá-las na compreensão e transformação do conhecimento no contexto de evolução social da humanidade. Para os teóricos críticos, o conhecimento é visto dentro de contextos constitutivos do indivíduo e como uma possível contribuição para a evolução social, entendida em termos de progressão material e emancipação simbólica de todos os envolvidos no processo de pesquisa. (LIBERALI, 2011, p. 19)

Ainda segundo Liberali, “essa perspectiva coloca o conhecimento dentro de um desenvolvimento histórico e social, que aponta potenciais repressivos e/ou emancipatórios do próprio pesquisar”. Assim, “a relação entre conhecedor e conhecido torna-se muito mais estreita, ao ponto de um influenciar o crescimento e desenvolvimento do outro”. (LIBERALI, 2011, p. 19)

Nesse contexto, “o pesquisador torna-se um agente de mudanças ou um reforçador do status quo”. Então, “em uma perspectiva que se denomina construtivista, a compreensão da realidade contribui para a construção dessa realidade, ou seja, a realidade é construída pelo ato de conhecer e não apresentada em uma percepção objetiva”. (LIBERALI, 2011, p. 19)

O método qualitativo “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (LIBERALI, 2011, p. 21)

A base do método qualitativo são as pesquisas de cunho interpretativistas e “o foco do método qualitativo era perceber a realidade a partir dos significados, portanto, a subjetividade passa a ser o fundamento do sentido da vida social”. (LIBERALI, 2011, p. 21)

2.2 Análise de Conteúdo

O objeto da Análise de Conteúdo é segundo Franco (2005), a palavra, ou seja, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. A Análise de Conteúdo trabalha a palavra, isto é, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. A Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

A Análise de Conteúdo tem como ponto de partida “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado”. (FRANCO, 2005, p. 13)

No que diz respeito às características definidoras da Análise de Conteúdo, Franco (2005), afirma que a Análise de Conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. Assim, é com base na mensagem que responde às perguntas: O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar as ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?

A Análise de Conteúdo permite que o pesquisador faça inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação, e justamente por isso, pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de uma mensagem. A Análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens. E tais inferências recorrem a indicadores quantitativos ou não.

Franco (2005), reafirma que toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma fonte ou emissor; um processo de codificação que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector da mensagem, e seu respectivo processo de decodificador. E à clássica formulação das questões “quem diz o que, a quem, como e com que efeito?”, a autora acrescenta mais uma “Por quê?”.

Para Franco (2005), se nós pesquisadores estivermos preocupados em inferir os efeitos que determinada mensagem causa ou pode causar no receptor, estamos direcionando a nossa análise do ponto de vista do receptor e nesse caso, a questão “com que efeito” deve ser considerada um dos aspectos mais importantes do paradigma da comunicação.

A finalidade da Análise de Conteúdo é produzir inferências sobre os elementos básicos do processo de comunicação. A inferência é o procedimento intermediário que permite a passagem da descrição, primeira etapa necessária para a interpretação, última etapa do processo de Análise de Conteúdo. Dessa forma, produzir inferência é a razão de ser da Análise de Conteúdo, pois é ela que confere relevância teórica a esse procedimento, já que a inferência recorre a indicadores quantitativos ou não.

Além da produção de inferências, a criação de categorias é também fundamental para a Análise de Conteúdo, embora seja um processo longo, difícil e desafiante. Para a elaboração de categorias, os pesquisadores podem seguir dois caminhos: 1) categorias criadas a priori e 2) categorias criadas a posteriori.

Quando as categorias são criadas a priori, o pesquisador deve ter cautela para não fazer uma análise de conteúdo simplificada e fragmentada, apenas para atingir os resultados já previstos. Por outro lado, quando as categorias são criadas a posteriori, o pesquisador também deve ter cautela para não perder o foco de sua pesquisa diante da variedade de dados novos que devem ser submetidos à análise.

2.3 Contexto de Pesquisa

A Portaria Nº 5.361 de 04 de Novembro de 2011 institui o Programa “Língua Inglesa no Ciclo I”, nas escolas da Rede Municipal de Ensino que mantêm o Ensino Fundamental e dá outras providências.

Art. 1º - Fica instituído nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, a partir do ano de 2012, o Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

A referida portaria, no Artigo 3º, trata da organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I e no § 2º, da aquisição de materiais para a aprendizagem de língua inglesa, entre eles os livros paradidáticos, que são o corpus da nossa pesquisa:

Art. 3º - A organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I observará as seguintes diretrizes:

I – Para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos.

II – Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita.

§ 1º – Para o desenvolvimento das atividades previstas nos incisos I e II deste artigo, a Equipe Gestora da Unidade Educacional deverá incluir o Programa no seu Projeto Pedagógico e os Docentes do Ciclo I, no seu Plano de Trabalho visando ao desenvolvimento das atividades de forma integrada.

§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação oferecerá orientações curriculares próprias para cada ano do ciclo, além de indicar a aquisição de títulos de livros paradidáticos, jogos, CDs e brinquedos que favoreçam a aprendizagem da língua inglesa.

O Artigo 6º estabelece o oferecimento de cursos de formação para os professores que tiverem aulas atribuídas neste nível de ensino:

Art. 6º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – DOT/SME em parceria com as Diretorias Regionais de Educação através das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P/DRE promover cursos de formação para os professores envolvidos no Programa, na forma a ser divulgada por comunicado específico a ser publicado no Diário Oficial da Cidade – DOC.

E, finalmente, no Artigo 8º, a referida portaria estabelece de que forma o desenvolvimento do projeto será acompanhado:

Art. 8º - O acompanhamento do Projeto dar-se-á por meio de:

I – Disponibilização no Portal da Secretaria Municipal de Educação de:

a) sequências de atividades utilizando os recursos didáticos adquiridos a fim de orientar o planejamento dos professores em cada um dos cinco anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

b) espaço no link do Ensino Fundamental para os professores postarem suas dúvidas, reflexões e necessidades a partir das práticas cotidianas;

II – Criação de grupo colaborativo para trocas de experiências, de modo a promover a divulgação das práticas entre os professores envolvidos no projeto.

§ 1º - Cada Unidade Educacional receberá recursos didáticos para cada ano do Ciclo a serem complementados anualmente pela SME.

§ 2º - Caberá ao Diretor de cada Unidade Educacional zelar pela conservação dos materiais enviados pela SME.

Esse é o contexto no qual a pesquisadora, professora de Língua Inglesa de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental II e Médio, localizada na Zona Sul de São Paulo, teve aulas de língua inglesa atribuídas no Ciclo I do Ensino Fundamental no ano de 2012, participou das oficinas e cursos de formação oferecidos pelas Diretorias Regionais e pela Secretaria Municipal de Educação, recebeu os livros paradidáticos acompanhados da lista (em anexo), que estabelece os títulos, a quantidade de exemplares e o ano do Ensino Fundamental no qual o livro paradidático deve ser utilizado.

Nesse contexto, a pesquisadora começou a utilizar os livros paradidáticos em suas aulas, e a partir da prática em sala de aula, surgiu então a necessidade de compreender de que forma os livros paradidáticos, que estamos considerando literatura infantil, para o desenvolvimento dessa pesquisa, podem contribuir para o ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I.

2.4 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

Os dados serão coletados através da leitura e observação do material escolhido para compor o corpus da pesquisa, ou seja, os livros paradidáticos *Colors*, de Margareth Lo, da editora Longman, coleção Penguin Young readers level I, e *Dom's Dragon*, de Yvonne Cook, , da editora Macmillan, coleção Macmillan children's readers.

O material será observado à luz da teoria que baliza a nossa pesquisa, já exposta no capítulo de fundamentação teórica, cuja função é justamente estabelecer o conceito de literatura infantil, o papel da literatura infantil na escola, e as características essenciais do texto literário para esse nível de leitores.

É a partir do confronto do material analisado com a teoria que pretendemos responder às nossas perguntas de pesquisa, principalmente no que diz respeito a compreender de que forma o discurso desse material e a visão de linguagem expressa por meio deles podem contribuir ou não para o aprendizado da língua inglesa pelos alunos do Ensino Fundamental I.

2.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados serão analisados de acordo com a metodologia de Análise de Conteúdo mencionada no Capítulo 2, ou seja, os livros paradidáticos serão descritos de forma minuciosa; depois disso, seus conteúdos serão analisados de acordo com as categorias de análise formuladas a partir da teoria que fundamenta a nossa pesquisa. A princípio, pretendemos trabalhar com categorias criadas a priori, mas não descartamos o trabalho com categorias criadas a posteriori, que podem surgir justamente durante a análise de conteúdo do material que compõe o corpus da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, estamos considerando os dois livros paradidáticos escolhidos para análise, enquanto mensagem produzida por determinado autor, que está a serviço de uma editora, cuja finalidade é produzir livros em língua inglesa que devem ser consumidos por um público leitor composto basicamente por crianças, e com a finalidade de facilitar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

É nesse contexto que pretendemos analisar o conteúdo desses livros paradidáticos para verificar se eles podem ser considerados literatura infantil, ou seja, se os seus conteúdos estão adequados ao que se espera de um texto literário para esse nível de leitores, qual é o papel de professores e alunos no que diz respeito ao trabalho com esse material paradidático na sala de aula, e de que forma eles podem contribuir ou não para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, quando utilizados com os alunos do Ensino Fundamental I.

3. Análise e discussão dos resultados

Nesse capítulo faremos a descrição dos livros paradidáticos selecionados para compor o corpus de nossa pesquisa, a análise dos dados de acordo com a metodologia de Análise de Conteúdo, apresentada e discutida no Capítulo 2, e depois disso, discutiremos os resultados obtidos com a pesquisa. Para facilitar a compreensão dos leitores, as páginas descritas encontram-se em anexo. Passemos então à descrição.

O livro *Colors*, de Margareth Lo faz parte da coleção Penguin Young Readers da Editora Longman. Na página 1, temos as “Ten beautiful colors”: blue, Black, brown, orange, red, green, white, gray, yellow e pink. As cores são apresentadas em formas coloridas, sem menção aos respectivos nomes de cada cor. Na página 2, as cores red, green and yellow são associadas aos substantivos apples e birds. Na página 3, as cores Brown, Black and blue são associadas aos substantivos eyes e hair. Na página 4, dois meninos misturam as cores vermelha e amarela para fazerem a cor laranja: “Red and yellow make Orange”. Na página 5, os mesmos meninos misturam as cores azul e amarelo para formarem a cor verde: “blue and yellow make Green”.

Na página 6, sob o subtítulo “Rainbows”, as cores aparecem novamente associadas aos substantivos “red car, Orange hat, yellow flowers, Green trees, blue house”. Esta é uma página composta por quatro quadros na qual duas crianças, um menino e uma menina apontam para os objetos e os descrevem.

A página 7 é composta por três quadros. No primeiro está chovendo “Oh no! It’s raining”. No segundo, depois da chuva, duas crianças observam o arco-íris e nomeiam as cores: “red, orange, yellow, green, and blue” e em seguida, pintam as cores na parede de casa sob o olhar incrédulo da mãe.

Nas páginas 8 e 9, as cores são associadas aos nomes dos animais e mais uma vez aparecem na posição de adjetivo: “blue bear, Green elephant, purple sheep, Orange and Black Tiger”. Estas páginas são compostas por dois quadros cada uma.

Na página 10 começa uma história intitulada “The Monster”. A página é composta por dois quadros. No primeiro temos a pergunta “What’s the matter” e no segundo a resposta “There’s a monster!”.

Na página 11, composta por três quadros, os ratinhos descrevem o monstro de acordo com a parte do corpo que aparece em cada quadro. No primeiro, o cabelo “He has orange hair”. No segundo, os olhos “big, blue eyes”. E no terceiro, os braços “and long green arms!”.

Na pagina 12, composta por mais três quadros, os ratinhos continuam a descrição do monstro. No primeiro quadro, o corpo “He has a yellow body”. No segundo as pernas, “purple legs” e no terceiro os pés “big, black and white feet!”.

Na página 13, composto por um único quadro que ocupa a página toda, o monstro é apresentado “Here he is!”. E os ratinhos nomeiam as comidas “bananas, cake...”. E na página 14, também composta por um único quadro, os ratinhos concluem “He likes yellow food”. E no balão abaixo um dos ratinhos diz “Quick... the cheese!”. As frases “Here he is!” e “He likes yellow food” estão inseridas em um retângulo, na parte superior das páginas 13 e 14 e não são proferidas pelos ratinhos, uma vez que não estão dentro dos balões.

A história “The Monster” inserida no livro *Colors* não tem narrador e o enredo se desenvolve através do diálogo entre os dois ratinhos, desde a descoberta do monstro, a descrição do menino que eles julgam ser o monstro, até a página final, na qual fica subentendido que o queijo está em perigo porque o monstro gosta de comida amarela.

A página 15 é intitulada “Activities”, na qual temos duas atividades. A primeira, que deve ser feita antes da leitura, pede para que os alunos olhem na página 1 e encontrem as cores “Look at Page 1. Find the colors”. Nessa atividade, os alunos devem ligar os nomes das cores, escritos com as letras fora da ordem, à representação das cores já com o nome em ordem.

A segunda atividade, que deve ser feita após a leitura, pede para que os alunos consultem as páginas indicadas para verificar se as cores estão certas ou erradas “Look on the Page. Is the color right or not?”. Dessa forma, os alunos devem apenas consultar as páginas e colocar um X no quadro Yes or No.

Dissemos acima que as atividades 1 e 2 pedem, mas talvez fosse melhor dizer que elas ordenam, pois os verbos estão sempre no imperativo: “Look” e “find”. Na atividade 2 há uma pergunta, mas a possibilidade de resposta é fechada, pois os alunos devem apenas assinalar Yes ou No para respondê-la.

O livro está estruturado de forma que as imagens prevalecem sobre a palavra escrita e as páginas são divididas em vários quadros, nos quais há sempre uma imagem e um balãozinho. Dessa forma, imagem e texto escrito se complementam.

Colors é, portanto, um livro destinado aos alunos do Ensino Fundamental I com o propósito de ajudá-los a aprender ou revisar o vocabulário das cores, a se acostumar com a ordem da frase em língua inglesa: adjetivo + substantivo, e também de facilitar o aprendizado da descrição, já que os ratinhos descrevem minuciosamente o monstro, combinando o vocabulário das cores com as partes do corpo.

No entanto, apesar de apresentar um conteúdo que vai além do aprendizado das cores, as atividades propostas no final do livro não exploram tais conteúdos. Dessa forma, caso o professor queira explorar um pouco mais o conhecimento a que os alunos tiveram acesso através do livro paradidático, é preciso elaborar atividades complementares.

O livro *Dom's Dragon* é uma história original de Yvonne Cook, ilustrado por Helen Humphries e Phil Garner, da editora Macmillan e pertence à coleção Macmillan Children's readers. Estas informações estão na página 1, onde também é repetido o título do livro “*Dom's Dragon*” acima da figura de um menino sentado no chão à frente de um baú parcialmente fechado, que deixa à mostra alguns objetos. Ao lado do menino há um gato que brinca com um novelo de linha que despende do baú.

Em *Dom's Dragon* as páginas não são independentes como no livro *Colors*. Ao contrário, elas se complementam, formando o cenário no qual a narrativa se desenvolve, num espaço onde imagem e texto escrito se complementam.

Nas páginas 2 e 3, o cenário é composto por uma parede de tijolo e uma janela. O texto escrito, sob a parede de tijolo é a voz de um narrador em terceira pessoa que diz “It's raining. Dom and his cat are at home”. Atrás da janela há um menino e um gato observando a chuva e sobre a cabeça do menino há um balão com a frase “What can I do today?”.

Nas páginas 4 e 5, o cenário é o quarto do menino, onde ele está em pé, de braços abertos, e afirma saber o que vai fazer “I know! I can make a dragon. A very big dragon！”, o que o gato não acha uma boa ideia “Oh no! I don't like dragons”.

Nas páginas 6 e 7, continuamos dentro do quarto do menino, onde ele ajoelhado no chão explora o conteúdo do baú para encontrar objetos que sirvam à construção do seu dragão “Here are some long, green teeth for my dragon”. Há muitos objetos retirados do baú espalhados pelo chão e o gato brinca com o novelo de linha “This is great!”.

Nas páginas 8 e 9 o menino explora os objetos e expressa suas dúvidas a respeito da cor e tamanho adequados para compor os olhos do dragão “Dragons have got two eyes. Blue eyes or green eyes? Big eyes or small eyes?”. E o gato tenta ajudá-lo nessa tarefa “Let me see!”

Nas páginas 10 e 11 o menino está ajoelhado no chão e com a cabeça dentro do baú, explorando-o e jogando os objetos que encontra para fora “What’s in here?” e o gato expressa a sua indignação diante de tanta bagunça “Help!”.

Nas páginas 12 e 13, o quarto já não está tão bagunçado como na página anterior, e o dragão está quase pronto. O narrador reaparece para descrever o dragão “Dom’s dragon has got a white head, blue eyes, big, green teeth and a purple and green body”. E o menino encontra um objeto que serve para compor a cauda do dragão “Here’s a long, blue tail for my dragon”.

Nas páginas 14 e 15 o menino está sentado dentro do baú com vários objetos a sua volta. Ele afirma que encontrou uma corda e agora o dragão está pronto “And here’s some string. Now my dragon is ready”. E o gato conta algumas bolinhas espalhadas pelo chão “One, two, three, four, five...”.

Na página 16 o narrador aparece pela terceira e última vez, para informar que o menino, o dragão e o gato saíram para passear na chuva “Dom, his cat and the dragon go for a walk in the rain”. E a imagem abaixo do texto escrito confirma o que foi dito, pois o menino aparece puxando o dragão por uma corda e caminha segurando um guarda-chuva, com o gato protegido no bolso do seu casaco.

Na página 15, temos um Picture Dictionary com os substantivos cat, dragon, string, eyes, head, teeth, tail, body; os adjetivos big, small e long; as cores blue, green, white e purple; e os números one, two, three, four e five.

E finalmente, nas páginas 18 e 19 temos três atividades. Na atividade 1, os alunos devem colorir o dragão de acordo com a cor indicada para cada uma das partes do corpo; na atividade 2, eles devem olhar as páginas 4 e 5 e circular o número de dragões que podem ver; e na atividade 3, eles devem ligar as figuras aos números.

Passemos então à análise das características específicas da mensagem, que seguem sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Características da mensagem

Características específicas da mensagem	Fonte (emissor) Quem?	Processo de codificação Por quê?	Mensagem O quê?	Processo de decodificação Com que efeito?	Receptor Para quem?
<i>Colors</i>	Margareth Lo Editora Longman Coleção Penguin Young readers	Para leitura em língua inglesa	Cores Substantivos A adjetivos Partes do corpo Descrição	Facilitar o aprendizado do vocabulário e estrutura básica da língua inglesa	Leitores iniciantes
<i>Dom's Dragon</i>	Yvone Cook Editora Macmillan Macmillan Children's readers	Para leitura em língua inglesa	A história de um menino que resolve fazer um dragão para passear num dia de chuva	Para responder à pergunta: O que eu posso fazer hoje?	Leitores em processo

Conforme já mencionamos, no contexto de nossa pesquisa os livros paradidáticos *Colors* e *Dom's Dragon* serão analisados como mensagens produzidas para facilitar o ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I e o quadro acima pode nos ajudar a compreender melhor as características específicas dessa mensagem.

Comparando os dois livros com a ajuda do Quadro 1, podemos perceber que a mensagem do livro *Colors* tem objetivo mais didático, uma vez que o vocabulário e a estrutura da língua são mais enfatizados, em quadros que parecem se repetir justamente para que os alunos fixem o vocabulário e a estrutura da língua inglesa, antes da história “The Monster”, na qual os ratinhos utilizam o vocabulário e a estrutura para descrever o monstro que coloca o queijo em perigo.

A preocupação didática já não está em evidência no livro *Dom's Dragon*, pois logo no início, temos um narrador em terceira pessoa que nos inicia na história do menino Dom e seu gato, que estão em casa num dia de chuva. Logo a seguir Dom pergunta “What can I do today?”. Dessa forma, o leitor é instigado a continuar lendo para responder à pergunta que o menino se faz na página 3.

Ao prosseguir com a leitura, o leitor se depara com uma situação inusitada: o menino decidiu fazer um dragão. Nas páginas seguintes, o leitor acompanha todo o processo de construção do dragão até que finalmente, o menino sai para passear na chuva com o dragão, feito por ele mesmo, e com o gato no bolso do casaco.

Dom's Dragon apresenta uma estrutura mais complexa de texto literário, com narrador em terceira pessoa e história com começo, meio e fim bem definidos. Além disso, o livro provoca a curiosidade do leitor para que ele continue lendo e deixa claro que as crianças são capazes de resolver seus próprios problemas, que podem construir seus próprios brinquedos a partir das necessidades do dia a dia e com criatividade.

Podemos dizer então que esse livro incentiva o protagonismo juvenil, pois o menino assume a narrativa utilizando a primeira pessoa do singular “I can make a dragon”, da mesma forma que assume a tarefa de construir o dragão e com isso soluciona o problema: o que fazer em um dia de chuva?

Agora que já analisamos as características específicas da mensagem nos dois livros paradidáticos escolhidos para compor o corpus de nossa pesquisa, passemos a

observar algumas categorias de análise elaboradas por nós, mas que consideram os apontamentos de Nelly Novaes Coelho a respeito das características necessárias de um texto oferecido ao leitor iniciante de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2: Características do texto para o leitor iniciante

O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos)	<i>Colors</i> Level 1	<i>Dom's Dragon</i> Level 2
A imagem predomina sobre o texto	X	X
A narrativa desenvolve uma situação simples, é linear, com começo, meio e fim.	X	X
O humor, graça, comicidade são fatores positivos	Sem informação	Sem informação
As personagens são reais ou simbólicas	X	X
O texto é estruturado de forma simples	X	X
Os argumentos estimulam a imaginação, inteligência, afetividade, etc	Sem informação	Sem informação

Através do Quadro 2, podemos depreender que apesar de serem indicados para níveis diferentes de leitores, os dois livros paradidáticos analisados estão de acordo com as características que segundo Coelho (2000) deve ter o texto literário adequado para os leitores iniciantes, o que corresponde justamente à idade dos nossos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, ou seja, são livros em que a imagem predomina sobre o texto, a narrativa é simples e linear (estamos considerando narrativa no livro *Colors* a história “The Monster”), as personagens são reais ou simbólicas , o texto é estruturado de forma simples, a imagem complementa o texto escrito que geralmente aparece dentro de um balão.

Quadro 3: Características do texto para o leitor em processo

O leitor em processo (a partir dos 8/9 anos)	Colors	Dom's Dragon
	Level 1	Level 2
Imagens em diálogo com o texto	X	X
Textos escritos em frases simples	X	X
Narrativa gira em torno de uma situação central	X	X
Efabulação obedece ao esquema linear	X	X
O humor, a graça e as situações inesperadas exercem grande atração nos leitores	Sem informação	X

A observação do Quadro 3, que apresenta as características do texto literário para o leitor em processo, o que corresponde à idade do nosso aluno do segundo ano do Ensino Fundamental I, demonstra que os dois livros paradidáticos analisados também estão de acordo com o que propõe Coelho (2000) como características fundamentais do texto literário para esse nível de leitor.

A imagem ainda predomina sobre o texto escrito de forma a complementá-lo e a dialogar com ele, o texto escrito é composto de frases simples, separadas da imagem uma vez que se encontram dentro de balões, a narrativa gira em torno de uma situação central: no livro *Colors* a narrativa “The Monster” gira em torno do problema dos dois ratinhos para os quais o menino é um monstro que coloca o queijo em perigo; e em *Dom's Dragon*, a narrativa gira em torno do problema colocado pelo menino Dom, ou seja, o que fazer em um dia de chuva?. A efabulação obedece ao esquema linear, com início, começo e fim bem definidos, e a situação inesperada – em *Dom's Dragon*, quando o menino decide fazer um dragão – exerce atração nos leitores.

Ainda para análise do material selecionado para compor o corpus do nosso trabalho, utilizaremos as indicações de alguns aspectos básicos da literatura para crianças, estabelecidos por Faria (2010), a respeito da relação adequada entre texto e imagem, e as fases de uma narrativa, de acordo com os quadros abaixo.

Quadro 4: Relação da imagem com o texto escrito

Imagen e texto escrito	Colors Level 1	Dom's Dragon Level 2
A imagem repete o texto escrito		
A imagem complementa o texto escrito	X	X

Podemos perceber, através da observação do Quadro 4, que tanto no livro *Colors*, quanto em *Dom's Dragon*, a relação entre imagem e texto é de complementação. Dessa forma, os livros estão de acordo com o que prescreve Faria (2010) para o que deve ser a relação adequada entre texto e imagem em um bom livro de literatura infantil.

No entanto, no que se refere ao livro *Colors*, devemos fazer algumas ponderações. Para nós esse livro apresenta duas estruturas distintas e, portanto, podemos considerá-lo como se estivesse dividido em duas partes. A primeira, que comprehende as páginas 1 até a 9, nos parece estar organizada de acordo com um propósito mais didático, com quadros compostos para facilitar o aprendizado. Dessa forma, os quadros estão organizados para mostrar as cores, o processo de formação das cores secundárias a partir da mistura de cores primárias, o vocabulário e a estrutura da língua são enfatizados de forma repetitiva.

A segunda parte, que se inicia com a narrativa “The Monster”, na página 10 e termina na página 14, apesar de estruturada em quadros como a primeira, já não é tão repetitiva. Assim, a narrativa flui através do diálogo entre os dois ratinhos, desde que surge o problema com a descoberta de que há um monstro, passa pela descrição do suposto monstro, e termina com a conclusão de que é preciso esconder o queijo porque o monstro gosta de comidas amarelas. Assim, a segunda parte parece ter sido elaborada justamente para que os leitores do livro *Colors* pudessem ver na prática, ou seja, através da narrativa, o uso do vocabulário apresentado na primeira parte do livro.

Quadro 5: Fases de uma narrativa

Fases da narrativa	<i>Colors</i> Level 1	<i>Dom's Dragon</i> Level 2
a) Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema.	Problema: a existência de um monstro	Problema: o que fazer em um dia de chuva?
b) Desenvolvimento: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso.	Sim: Descrição do monstro que explica por que para os ratinhos ele pode querer comer o queijo	Sim: Construção de um brinquedo (o dragão) para ter o que fazer em um dia de chuva
c) Desenlace: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado.	Não esclarecido	Desenlace feliz: Dom constrói o dragão e vai com seu gato passear na chuva.

De acordo com o quadro acima, os livros paradidáticos estão de acordo com as fases de uma narrativa literária para o público infantil conforme o estabelecido por Faria (2010), já que a situação inicial apresenta um problema: no livro *Colors* o problema é a existência de um monstro evidente na pergunta “What’s the matter?” e na resposta “There’s a monster!” (LO, 2011, p. 10) e em *Dom’s Dragon* o problema é o que fazer em um dia de chuva “What can I do today?”. (COOK, 2011, p. 3)

Quanto ao desenvolvimento da narrativa, a situação de equilíbrio passa ao desequilíbrio justamente porque é preciso resolver o problema. No livro *Colors* a narrativa se desenvolve através da descrição do monstro (o problema) e das comidas que ele gosta. E então, fica subentendido que se o monstro gosta de comidas amarelas a

solução do problema é esconder o queijo. Em *Dom's Dragon*, a narrativa se desenvolve a partir da decisão tomada pelo menino de construir um dragão. Assim, todo o processo de construção do dragão é narrado passo a passo até o momento em que o menino sai para passear na chuva com o dragão construído por ele mesmo, a partir de sua imaginação e criatividade.

A narrativa inserida no livro *Colors*, “The Monster” não nos fornece elementos suficientes para afirmarmos se o desenlace é feliz ou infeliz. Há apenas uma sugestão de que o queijo está em perigo na frase “Quick... the cheese!” e a história termina com os ratinhos na frente do buraco segurando o queijo. Já em *Dom's Dragon* podemos afirmar com toda certeza que o desenlace é feliz, porque o menino resolveu o problema, construiu o dragão e saiu para passear na chuva, satisfeito, puxando o dragão por uma corda e com o gato no bolso do casaco.

Concluída a análise dos livros paradidáticos, é o momento de apresentar e discutir os resultados do nosso trabalho, o que faremos através das respostas que encontramos para as nossas perguntas de pesquisa.

A análise de conteúdo dos livros paradidáticos demonstrou que eles podem sim ser considerados Literatura Infantil, já que tanto o conteúdo quanto a estrutura de organização desses conteúdos estão de acordo com o que prescreve a teoria sobre a qualidade dos livros para o público infantil. E, justamente por se tratar de Literatura Infantil não há como desconsiderar o seu aspecto pedagógico e a sua relação com a escola. Nesse contexto, os livros paradidáticos podem sim contribuir para o ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I.

No entanto, a forma de contribuição dos livros paradidáticos para o ensino e aprendizagem de língua inglesa depende da abordagem e mediação feita pelo professor e da interação dos alunos com a leitura. Durante a análise, por exemplo, percebemos que o livro *Colors* é mais pedagógico que literário e mesmo assim, as atividades propostas no final não são suficientes para o trabalho com o conteúdo a que os leitores tiveram acesso e nesse caso, cabe ao professor organizar atividades extras, de acordo com a necessidade dos seus alunos.

A pesquisadora, por exemplo, quando trabalha o livro *Colors* com os alunos do Ensino Fundamental I, combina com a professora de artes a possibilidade de os alunos

experimentarem a mistura das tintas em uma aula compartilhada. É interessante também aproveitar a dica deixada pela narrativa “The Monster”, e na sequência das aulas levar o filme *Monstros S.A* para os alunos assistirem, organizá-los em pequenos grupos para que eles escolham algumas personagens para descrever, seguindo o exemplo da descrição do monstro feita pelos ratinhos. É uma experiência muito gratificante porque os alunos do Ensino Fundamental I gostam de ação na sala de aula, e são capazes de brigar uns com os outros para descrever determinada personagem, ou simplesmente, para saber quem será o primeiro a descrever as personagens do filme.

O papel do professor, no que diz respeito à utilização do livro paradidático nas aulas de língua inglesa deve ser justamente o de mediação entre o texto e o leitor. O professor deve ter conhecimento amplo da estrutura dos textos literários, para promover o desmonte dela na sala de aula, sempre que isso for necessário para que os alunos compreendam os momentos chave da narrativa. Além de fazer a mediação entre o leitor e o texto literário, o professor também é o responsável pela organização das atividades antes, durante e após a leitura. A nossa experiência em sala de aula tem demonstrado que não é produtivo finalizar a leitura de um paradidático apenas com as atividades propostas na última página do livro.

Os alunos do Ensino Fundamental I, no geral, não oferecem resistência ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Eles são bastante curiosos e adoram manusear os livros paradidáticos, mesmo que ainda não compreendam o texto escrito. Assim, eles participam ativamente da leitura, analisam as imagens, fazem perguntas o tempo todo, fazem as atividades propostas nos livros e se não houver atividades extras ficam decepcionados. Enfim, eles estão sempre prontos para interagir e podem contribuir com muitas sugestões, caso o professor esteja disposto a ouvi-las e colocá-las em prática.

Os conhecimentos são construídos na interação pela leitura, ou seja, é justamente na situação do ato de ler ou de ouvir que o fenômeno literário se completa e ao completar-se, se transforma em ato de aprendizagem. Essa transformação do fenômeno literário em ato de aprendizagem é uma peculiaridade da Literatura Infantil, pois ela tem uma vocação pedagógica e, portanto, ajuda as crianças a desenvolver suas potencialidades naturais, uma vez que sintetiza por meio da ficção a realidade que o leitor vivencia no cotidiano. É claro que tudo isso depende da relevância dada ao procedimento de leitura pelo professor.

Considerações finais

Com o desenvolvimento de nossa pesquisa, investigamos de que forma os livros paradidáticos contribuem para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Verificamos que eles podem ser considerados Literatura Infantil, uma vez que a análise de seus conteúdos demonstrou que estão estruturados de acordo com as características do texto literário para o público infantil descritas por Coelho (2000), Faria (2010), e Zilberman (2003).

A partir da Análise de Conteúdo dos livros paradidáticos *Colors* e *Dom's Dragon*, apresentamos e discutimos o resultado da nossa pesquisa e respondemos as perguntas que a nortearam. As respostas que encontramos confirmaram a nossa hipótese de que os livros paradidáticos podem ser considerados literatura infantil, e contribuem de forma positiva e satisfatória para o ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I.

No entanto, as atividades apresentadas aos alunos no final dos livros, principalmente no que se refere ao livro *Colors*, são insuficientes e, portanto, devem ser complementadas pelo professor de língua inglesa, caso o docente considere necessário aprofundar o conteúdo a que os alunos tiveram acesso durante a leitura.

A nossa pesquisa se ateve à análise de apenas dois dos livros paradidáticos que constam da lista (em anexo) e, portanto, tal pesquisa não é suficiente e tampouco tem a pretensão de encerrar o assunto a respeito dos livros paradidáticos e a relação com o ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I, ao contrário, esse campo de trabalho é novo e, portanto, muitas pesquisas serão necessárias para tratar da complexidade do assunto.

Nesse contexto, esperamos que a pesquisa desenvolvida e os resultados a que chegamos possam contribuir de alguma forma para o trabalho dos professores de língua inglesa com os livros paradidáticos no Ensino Fundamental I, para o ensino e aprendizagem de língua inglesa nesse nível de ensino, e principalmente, para fomentar novas pesquisas, pois sabemos que nesse campo ainda há muito que pesquisar.

Referências Bibliográficas

- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COOK, Yvonne. *Dom's Dragon*. Macmillan Children's Readers. China: Macmillan Publisher Limited, 2011.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LO, Margareth. *Colors*. Penguin Young Readers Level I. England: Person Education Limited, 2011.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas*. Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus. Santo André, SP. V.1, Nº 1, jul/dez. 2011.
- QUEIROZ, Isabela Tornopolski; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. A pesquisa no ensino de língua inglesa para crianças. **Interfaces**. Vol. 1 n. 1 (set. 2010). p. 76-82. ISSN 2179-0027. Disponível em: <file:///Downloads/908-3949-4-PB.pdf>. Acesso em 16 de Agosto de 2014.
- RIZZINI, I. Pesquisando... guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.
- SANTOS, Evaldo Gondim dos. O uso de contos de fadas no ensino de língua inglesa para crianças: experiência estética e tradução. **Conexão UEPG**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Pau de Ferros – RN. Disponível em: <file:///Dialnet-OUsodeContosDeFadasNoEnsinoDeLinguaInglesaParaCria-4058552.pdf>. Acesso em 16 de Agosto de 2014.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Literatura e Ensino: A Literatura como ferramenta para o ensino de Língua Inglesa para crianças. **I Encontro de Diálogos Literários**: Um olhar para além das fronteiras, 2013. ISBN – 978-85-88753-26-6. Disponível em: <http://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/03/47.pdf>. Acesso em 16 de Agosto de 2014.
- ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2003
- _____. *A literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2005.

ANEXOS

Anexo A

POR TARIA N° 5.361 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011 INSTITUI O PRO GRAMA “LÍNGUA INGLESA NO CICLO I” NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO QUE MANTÊM O ENSINO FUNDAMENTAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- o entendimento da escola como local que deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado;
- a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais;
- a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento;
- a decorrente aproximação com conteúdos culturais e sociais da língua inglesa como forma de comunicação de vivências e experiências;

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, a partir do ano de 2012, o Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Parágrafo Único – A implantação do Programa referido no caput deste artigo observará as normas contidas na presente Portaria.

Art. 2º - O Programa ”Língua Inglesa no Ciclo I” constitui-se na oferta de 2 (duas) horas-aula semanais do Componente Curricular ”Língua Inglesa”, dentro do horário regular de aulas dos alunos, a partir do 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental e será estruturado em 4 (quatro) Etapas, a saber:

1ª Etapa – constituição de comissão para análise e aquisição de materiais didáticos para utilização no desenvolvimento do Programa;

2ª Etapa – definição e regulamentação do provimento de professores especialistas para regência das aulas;

3ª Etapa – definição de conteúdos e documentos a serem utilizados nos momentos de formação de professores;

4ª Etapa – criação de instrumentos que permitam o acompanhamento da implantação, execução e avaliação do Programa.

Art. 3º - A organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I observará as seguintes diretrizes:

I – Para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de

escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos.

II – Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita.

§ 1º – Para o desenvolvimento das atividades previstas nos incisos I e II deste artigo, a Equipe Gestora da Unidade Educacional deverá incluir o Programa no seu Projeto Pedagógico e os Docentes do Ciclo I, no seu Plano de Trabalho visando ao desenvolvimento das atividades de forma integrada.

§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação oferecerá orientações curriculares próprias para cada ano do ciclo, além de indicar a aquisição de títulos de livros paradidáticos, jogos, CDs e brinquedos que favoreçam a aprendizagem da língua inglesa.

Art. 4º - A avaliação do rendimento dos alunos em Língua Inglesa em todos os anos do Ciclo I será contínua, mediante atribuição de conceitos semestrais, visando auferir o seu aprendizado.

Parágrafo Único – A atribuição de conceitos não será considerada para fins de promoção ou retenção do aluno.

Art. 5º - As aulas de Língua Inglesa serão ministradas por Professores de Ensino Fundamental II e Médio, que titularizam o componente curricular de Inglês, e comporão a sua jornada semanal de trabalho.

§ 1º – Os professores de que trata este artigo, poderão assumir aulas, além das de sua jornada regular de trabalho, remunerados como Jornada Especial de hora-aula excedente –JEX, respeitados os dispositivos constantes em portaria própria.

§ 2º - Na hipótese de não haver professores da titularidade específica, as aulas poderão ser ofertadas a outros professores que possuam habilitação própria, independentemente da área de sua titularidade, na forma estabelecida em portaria específica de escolha e atribuição de classes/aulas em vigor.

§ 3º - Preferencialmente todas as aulas do componente no ciclo I deverão ser atribuídas a um único professor.

§ 4º - As aulas de Língua Inglesa serão acompanhadas pelo professor regente da classe, objetivando a articulação dos conteúdos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte.

Art. 6º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – DOT/SME em parceria com as Diretorias Regionais de Educação através das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P/DRE promover cursos de formação para os professores envolvidos no Programa, na forma a ser divulgada por comunicado específico a ser publicado no Diário Oficial da Cidade – DOC.

Art. 7º - As Diretorias Regionais de Educação auxiliarão as Unidades Educacionais na implantação e implementação do Programa, bem como disponibilizarão os recursos necessários que apoiarão a sua execução.

Art. 8º - O acompanhamento do Projeto dar-se-á por meio de:

I – Disponibilização no Portal da Secretaria Municipal de Educação de:

a) sequências de atividades utilizando os recursos didáticos adquiridos a fim de orientar o planejamento dos professores em cada um dos cinco anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

b) espaço no link do Ensino Fundamental para os professores postarem suas dúvidas, reflexões e necessidades a partir das práticas cotidianas;

II – Criação de grupo colaborativo para trocas de experiências, de modo a promover a divulgação das práticas entre os professores envolvidos no projeto.

§ 1º - Cada Unidade Educacional receberá recursos didáticos para cada ano do Ciclo a serem complementados anualmente pela SME.

§ 2º - Caberá ao Diretor de cada Unidade Educacional zelar pela conservação dos materiais enviados pela SME.

Art. 9º – Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pela Diretoria Regional de Educação ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/2012, revogadas as disposições em contrário.

Anexo B

Programa	Título	Local de Entrega Distribuição Aluno
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 1: 1º ano EF I	Lenny has lunch - Ed. EDITORA LL
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 1: 1º ano EF I	Monkey about with Chimp and Zee - Ed. EDITORA LL
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 1: 1º ano EF I	Animals - Ed. Longman
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 1: 1º ano EF I	Colors - Ed. Longman
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 1: 1º ano EF I	Seasons - Ed. Longman
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 1: 1º ano EF I	Fantastic Freddy - Ed. Macmillan
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 1: 1º ano EF I	The Treasure Hunt - Ed. Saraiva
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 1: 1º ano EF I	A Day At The Amusement Park - Ed. Saraiva
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Little Red Riding Hood - Ed. Do Brasil
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Inside this book live two crocodiles - Ed. Callis
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Goldilocks and the Three Bears - Ed. EX. PUBLISHING
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Black Ant - Ed. MM PUBLICATIONS
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Lenny in the garden - Ed. EDITORA LL
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Families - Ed. Longman
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Tom's cake and Kate's lunch - Ed. Longman
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Dom's Dragon - Ed. Macmillan
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 2: 2º ano EF I	Wild Animals: A Hungry Visitor - Ed. Macmillan
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 3: 3º ano EF I	Can I play? - Ed. Disal
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 3: 3º ano EF I	Real Monsters - The Princess and the Dragon - Ed. Macmillan
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 3: 3º ano EF I	The musicians of Bremen - Ed. Longman
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 3: 3º ano EF I	The present - Ed. Longman
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 3: 3º ano EF I	Shrek - Ed. Richmond
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 3: 3º ano EF I	Teamwork - Ed. Richmond
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 3: 3º ano EF I	Where Does Our Rubbish Go? - Ed. Macmillan
Programa de Inglês - Paradidáticos	KIT 3: 3º ano EF I	The Ant's Party - Ed. Macmillan
Programa de Inglês Livros Didáticos - 4º ano Ciclo I	English Adventure 3	U.E. - 01 por aluno
Programa de Inglês Livros Didáticos - 4º ou 5º ano Ciclo I	English Adventure 4	U.E. - 01 por aluno
Programa	Título	Local de Entrega Distribuição Professor
Programa de Inglês Livros Didáticos - 4º ano Ciclo I	English Adventure 3	U.E. - 01 para cada turma de 4º ano Ciclo
Programa de Inglês Livros Didáticos - 4º ou 5º ano Ciclo I	English Adventure 4	U.E. - 01 para cada turma de 4º ou 5º ano Ciclo I

Anexo C

Ten beautiful colors



Red, green, and yellow



apples



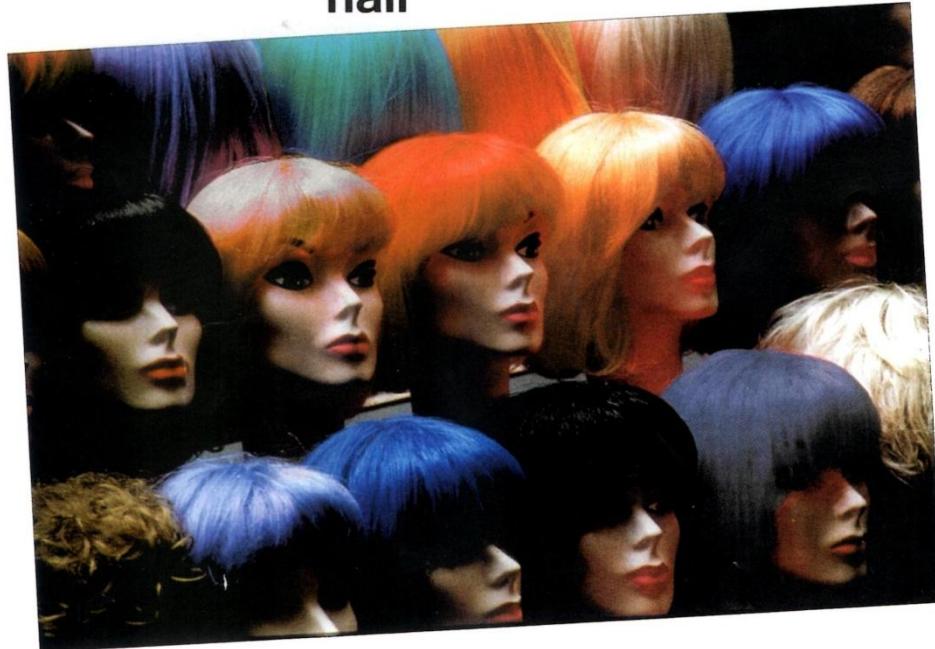
birds

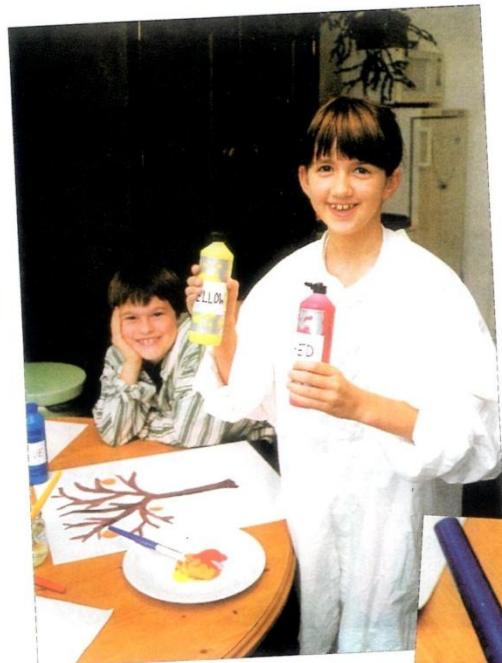
Brown, black, and blue



eyes

hair

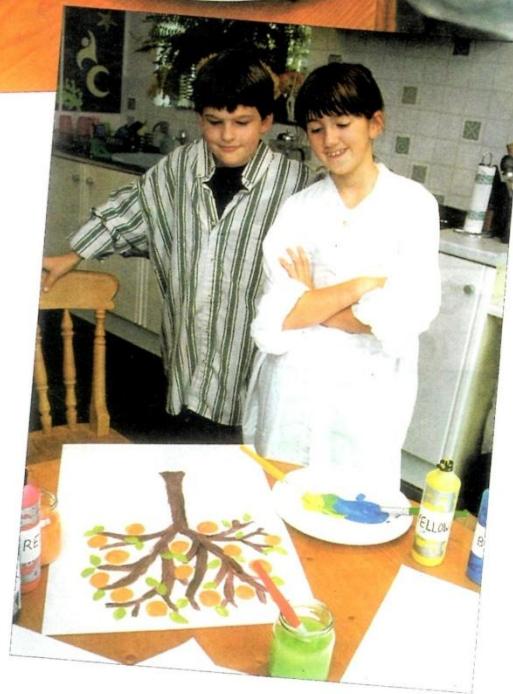




**Red and yellow
make orange.**

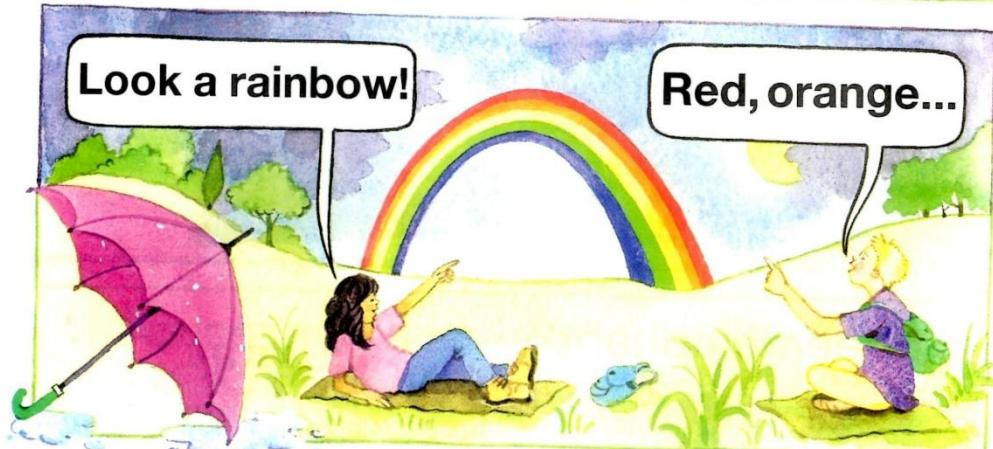


Blue and yellow make green.



Rainbows





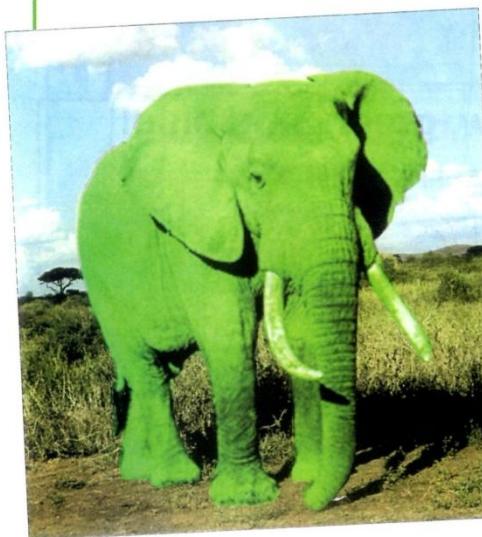
A blue bear?



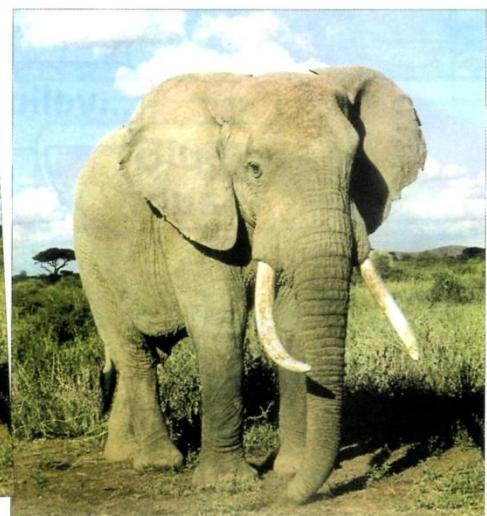
No, brown.



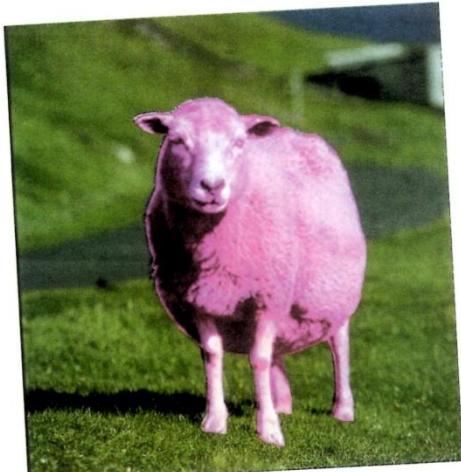
A green elephant?



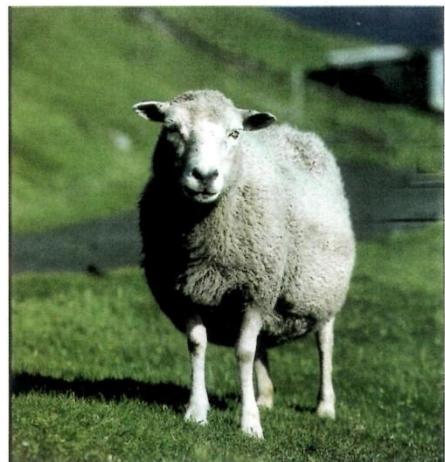
No, gray.



A purple sheep?



No, white.



**An orange and
black tiger?**

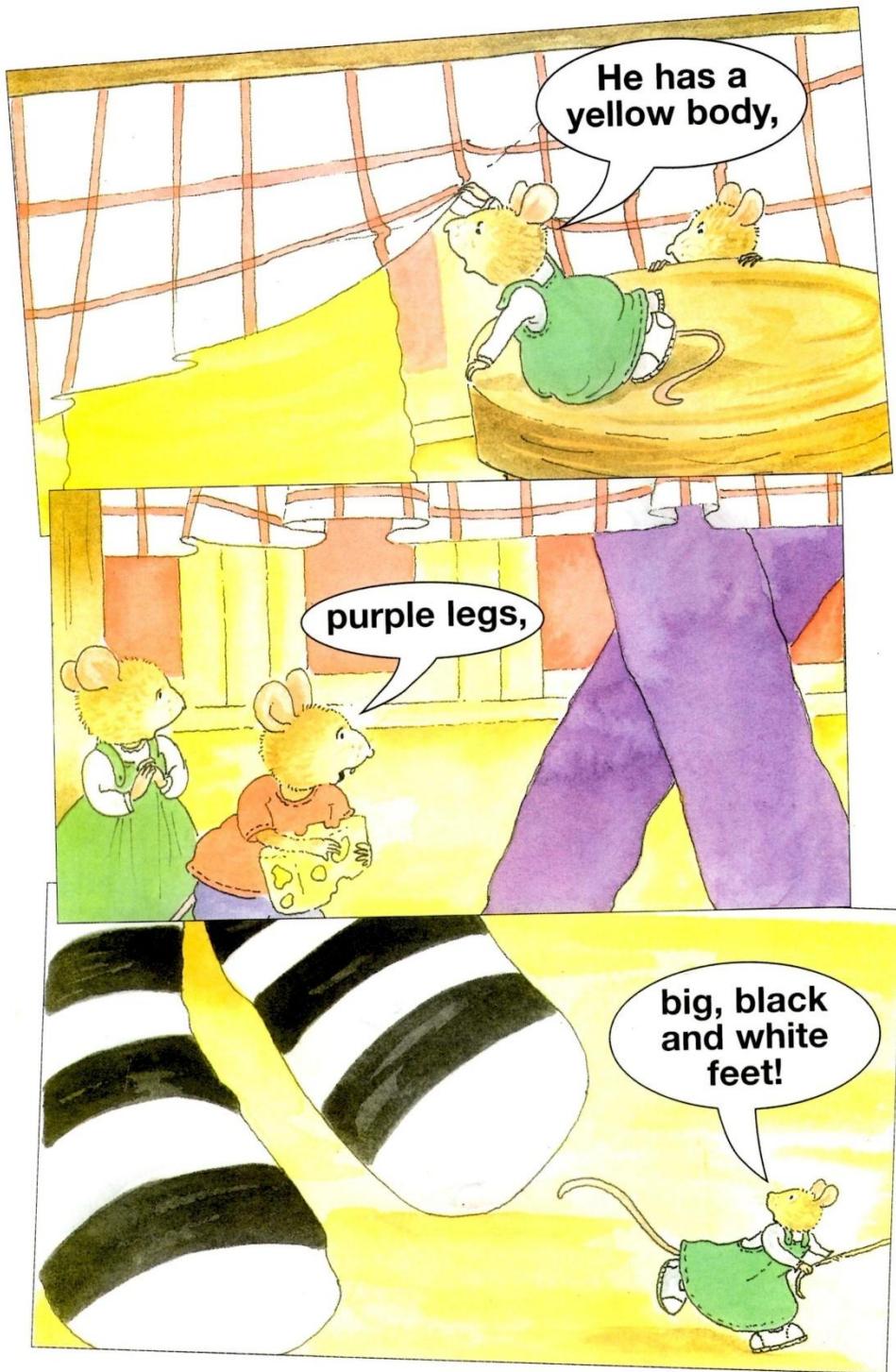
Yes!



THE MONSTER









He likes yellow food.



Activities

1. Before you read

Look at page 1. Find the colors:

a) lurpe

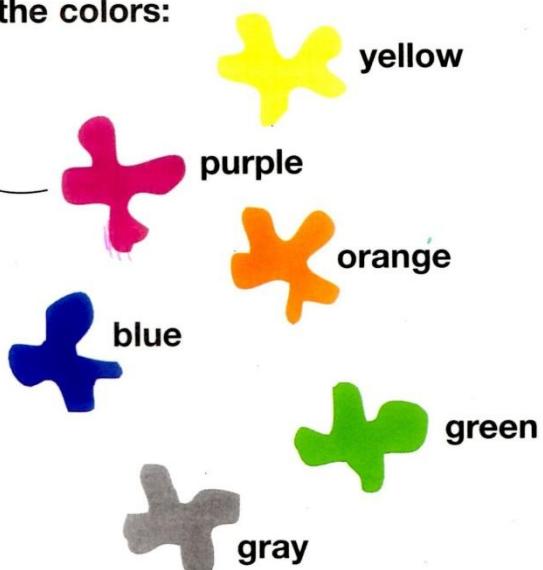
b) ryag

c) energ

d) leywol

e) groane

f) lube



2. After you read

Look on the page. Is the color right or not?

Page 2 The birds are red

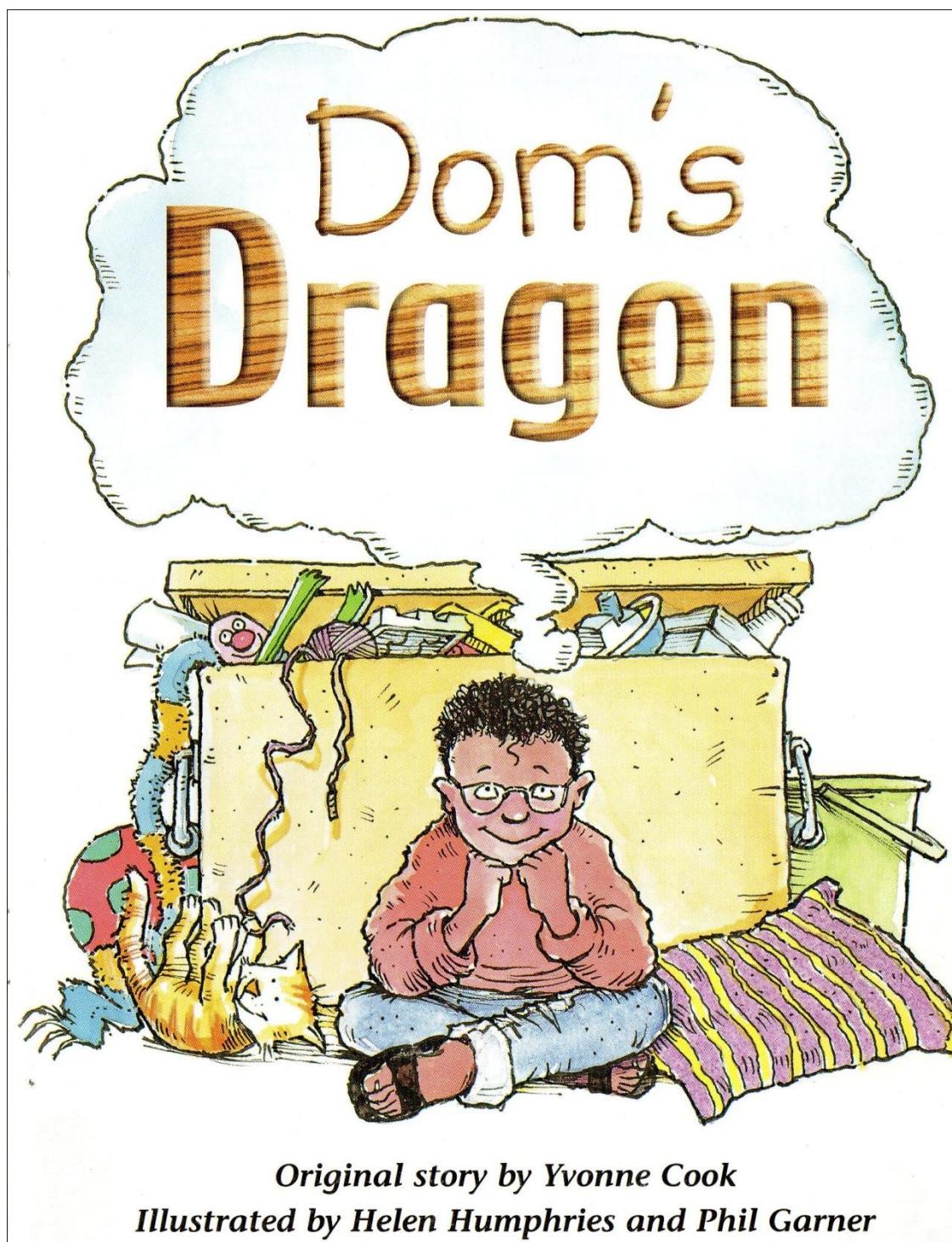
Page 5 Blue and yellow make green

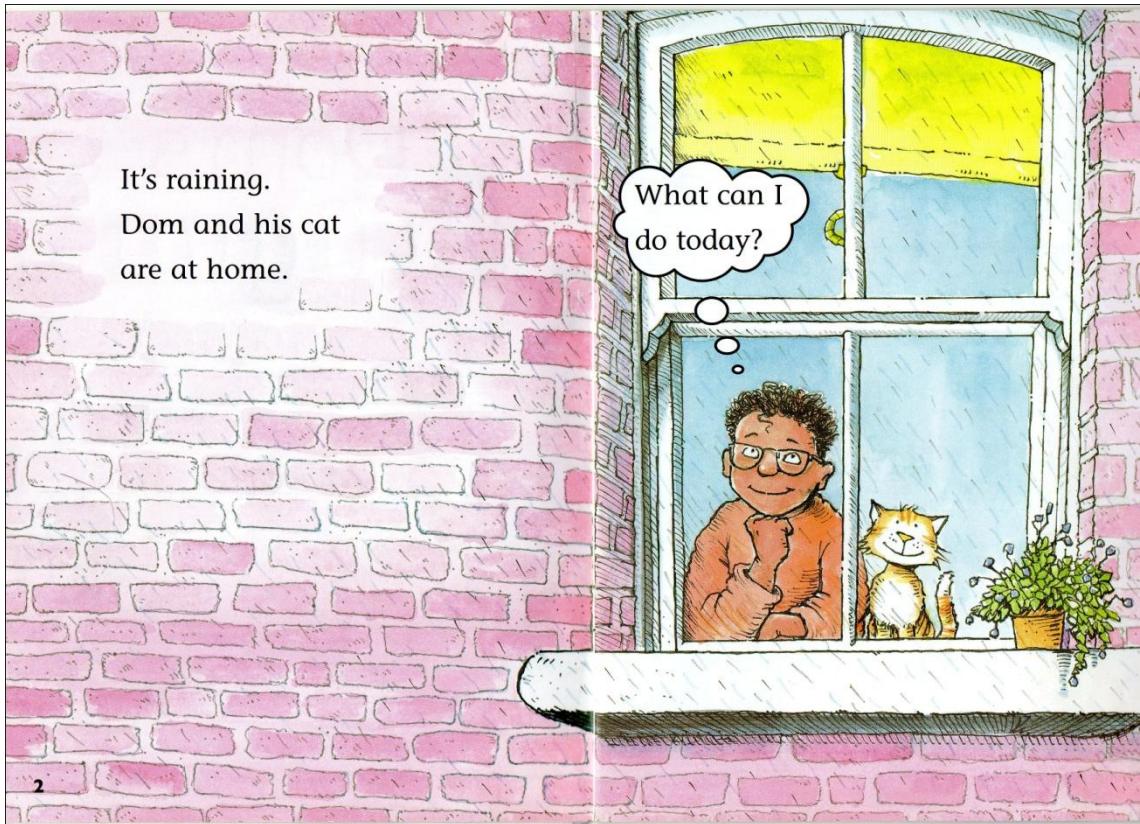
Page 6 The hat is purple

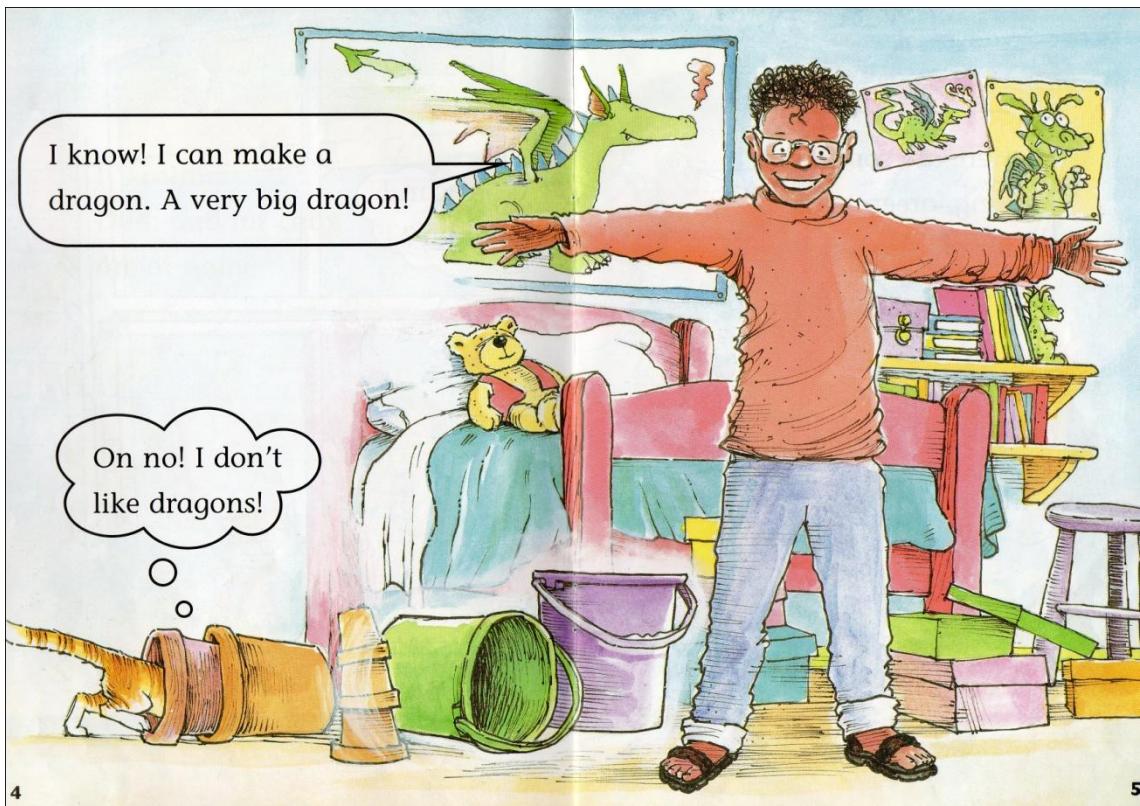
Page 9 The tiger is orange and black

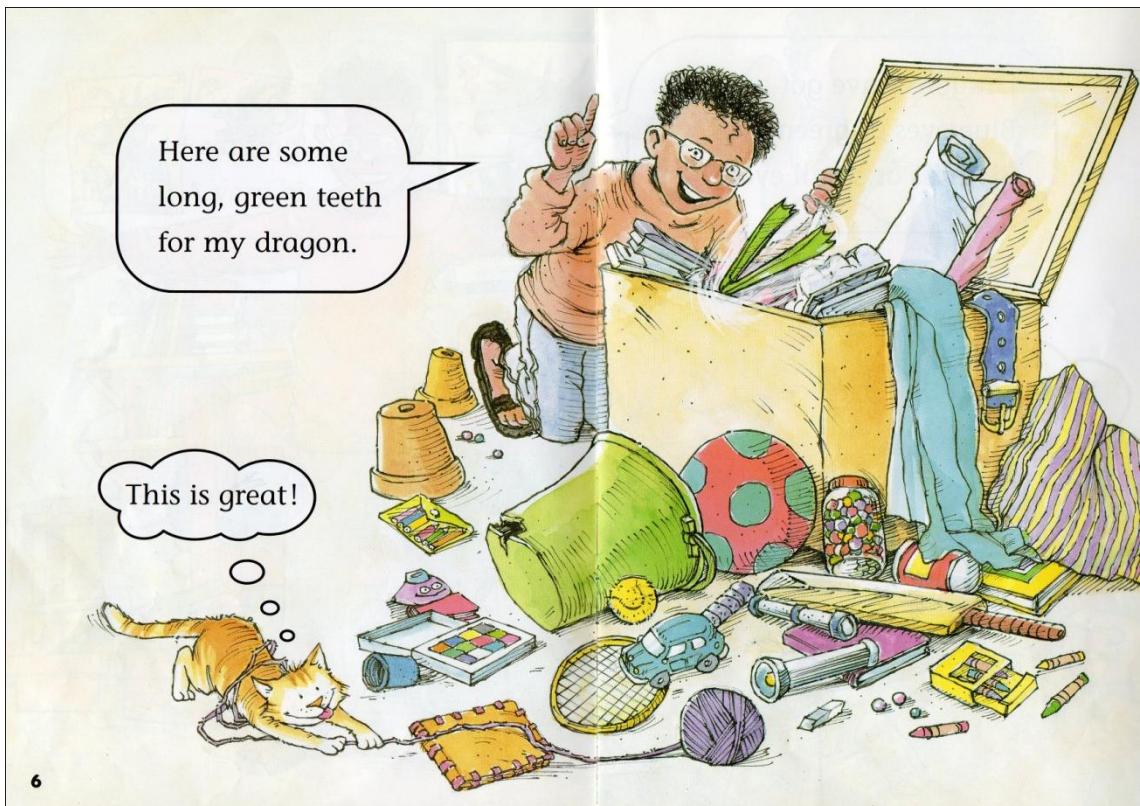
Yes	No
	✗

Anexo D











8

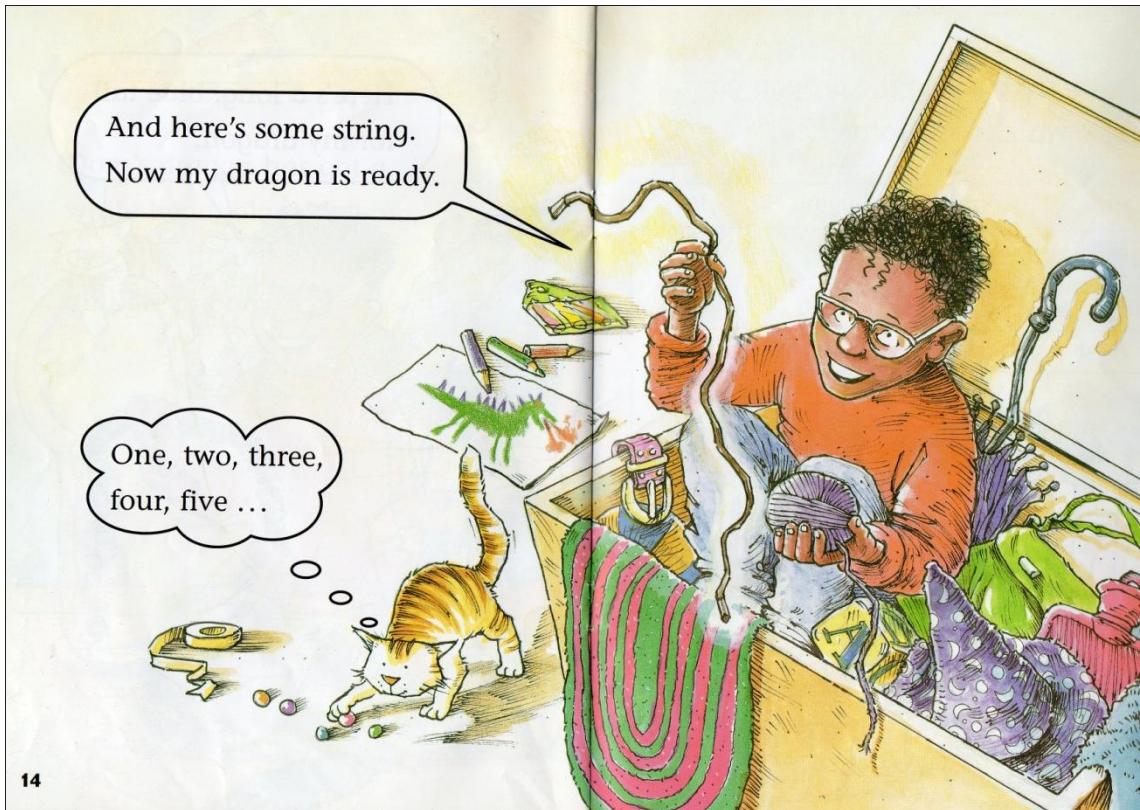


10

11

Dom's dragon has got a white head, blue eyes, big, green teeth and a purple and green body.

Here's a long, blue tail for my dragon.



Dom, his cat and the dragon go for a walk in the rain.



16

Picture Dictionary

cat	dragon	string	eyes
head	teeth	tail	body
big	small	long	blue
green	white	purple	one
two	three	four	five

1

Activities

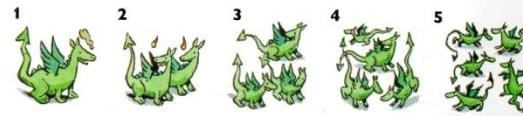
1 Colour the dragon.

teeth  head  eyes  body  tail 

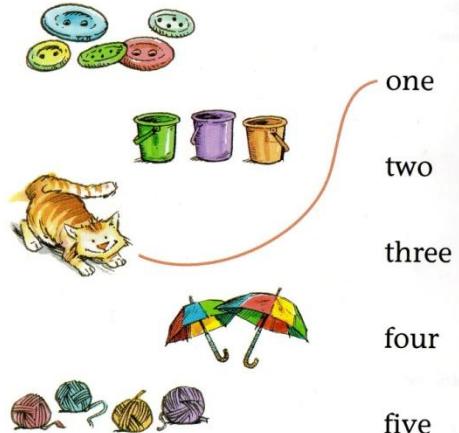


18

2 Look at pages 4 and 5. Circle the number of dragons you can see.



3 Match the pictures and the numbers.



19