



LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS QUE APRENDEM A LER

Regina Zilberman

Da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre — RS

Na verdade, acho que as crianças deviam aprender a ler nos livros do Hegel e em longos tratados de metafísica. Só elas têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito. E na velhice, com a sabedoria acumulada numa vida de leituras, com as letras ficando progressivamente maiores à medida que nossos olhos se cansavam, estaríamos então prontos para enfrentar o conceito básico de que vovô vê a uva, e via o vovô.

Vovô vê a uva! Toda a nossa inquietação, nossa perplexidade e nossa busca terminariam na resolução deste enigma primordial. Vovô. A uva. Eva. A visão.

Nosso último livro seria a cartilha. E a nossa última aventura intelectual, a contemplação enternecida da letra A. Ah, o A, com suas grandes pernas abertas.

Luís Fernando Veríssimo. "ABC". In: *A mulher do Silva*. Porto Alegre, L & PM, 1984. (p. 48-49).

RESUMO

Antes de aprender a ler, a criança conhece livros e outros materiais veiculados através da palavra escrita, e estes podem estimulá-la à aprendizagem da leitura. Mas existem também livros dirigidos especialmente à fase em que a criança está se alfabetizando. Esses últimos têm características particulares, aqui examinadas, e respondem às exigências, de um lado, da faixa em questão, de outro, de qualidade artística e valor literário.

SUMMARY

Before learning how to read, the child knows books and other materials that use the written language and these may stimulate him to learn how to read. But there are also books specially directed to the literacy process period. They have specific characteristics, examined in the present article, and respond to the needs of the age group in question and to demands of artistic quality and literary value.

A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos — verbais, visuais, gráficos — se antecipam à criança, que os encontra como prontos, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo.

Dentre os códigos enumerados, o gráfico vem por último. Sua apropriação depende da intermediação da escola, que emprega recursos metodológicos para obter a aprendizagem desejada. A alfabetização, como é concebida pela sociedade contemporânea, não pode dispensar a ação pedagógica, que se vale de um espaço característico, a sala de aula, e de um agente especialmente designado para esta tarefa, o professor.

É a partir dos resultados do trabalho docente que a leitura se instala como vivência da criança, como uma habilidade que ela pode controlar e desenvolver com o transcurso do tempo. Quando a palavra escrita pode ser decifrada por ela, os diferentes materiais traduzidos pela imprensa — como o livro, o jornal ou a revista — estão a seu alcance, servindo de suporte aos gêneros artísticos (ou não) correspondentes: a literatura, a história em quadros, o conto.

Esses materiais, como se disse acima, são conhecidos pela criança antes de alfabetizadas, e o fato de que ela deseja compreendê-los pode mesmo estimular a aprendizagem, antecipando-a em alguns casos. Por outro lado, a estratégia de atrair a criança, induzindo-a indiretamente para o conhecimento das letras e a aprendizagem da leitura, convém àqueles veículos: eles vão cativando seu público virtual e garantindo seu consumo posterior, que, se começa antes da alfabetização, torna-se mais constante depois de ser bem sucedida a prática escolar.

Os dois aspectos envolvem a literatura infantil com a alfabetização e a escola. Ela pode ser motivadora da aprendizagem das crianças, conduzidas no contato com os livros em casa, entre os pais e os amigos, ou na sala de aula, quando da frequência ao pré-escolar. Mas é igualmente beneficiária dos efeitos alcançados — a criança, convertida em leitora, consome novos textos, propiciando demanda continuada e solidificando o público, imprescindível à persistência da produtividade do gênero.

Tais fatores antecipam a caracterização da literatura infantil nesta etapa da leitura da criança e indicam, mais uma vez, a encruzilhada que enfrenta. Ela é motivadora da alfabetização, porque esta promove as condições para o consumo de textos. Precisa, assim, dobrar-se aos interesses da escola, que favorece sua continuidade no mercado. Entretanto, esta permanência refere-se antes ao conjunto da literatura infantil, e não aos livros dirigidos especialmente ao período da alfabetização. Esses são particularmente transitórios, pois seu uso limita-se apenas ao estado intermediário em que as crianças começam a dominar o código escrito, no entanto, não com a fluência e segurança necessárias para poder escolher e ler qualquer tipo de obra. Superada essa fase, eles podem ser dispensados, de modo que espelham a faceta mais descartável e efêmera da literatura infantil. Sua validade — fundamento para a conservação desta linha de livros — não pode então depender exclusivamente da adequação às exigências da faixa de alfabetização. A análise dos textos, a seguir, procura caracterizar a trajetória escolhida pelas obras e exemplificar algumas

saídas para o dilema, encontradas pelos autores.

Desde que a alfabetização tornou-se tarefa da escola, as cartilhas converteram-se nos livros mais autorizados à consecução daquela meta. A cartilha tem todas as características do livro didático, a começar pelo fato de que se destina exclusivamente ao emprego na escola. Isto não impediu, todavia, que vários escritores, alguns renomados, produzissem abecedários dirigidos à infância, amalgamando sua atividade literária à didática. Érico Veríssimo escreveu, nos anos 30, *Meu ABC*, que assinou com o pseudônimo de Nanquinote. Em 1948, Mário Quintana publicou, também, como Érico, pela Editora Globo, *O batalhão das letras*. Mais recentemente, Waldir Ayala lançou *Aventuras do ABC* pela Melhoramentos, e Bartolomeu Campos Queirós editou, pela Miguilim, *Estória em 3 atos*, cujas personagens são as letras do alfabeto.

Nestes livros, é patente a assimilação da tarefa escolar, uma vez que não se trata de obras em que estão presentes algumas características da ficção, tais como a ação narrativa balizada entre o aparecimento de um problema a resolver (um conflito entre seres vivos, de preferência) e sua solução, a presença de uma ou mais personagens animadas, um espaço e um tempo fictícios. Além disso, os livros citados compartilham outro ponto comum: a finalidade de apresentar ao leitor as letras na seqüência em que o alfabeto as ordena e na variedade de suas diferentes formas gráficas. É à aparência externa delas que o escritor deseja iniciar a criança, de modo que a obra serve de introdução a todas as demais, esta tarefa — a de habituar o leitor ao formato diversificado das letras — encerrando sua razão de ser.

Outras são as particularidades de um segundo tipo de livro destinado às crianças em fase de alfabetização. Esse começou a aparecer mais recentemente, publicado pelas editoras que têm investido com maior assiduidade no setor da literatura infantil, inovando e multiplicando o número de séries orientadas para o pequeno leitor: Ática e Melhoramentos.

A primeira interessou-se pelo campo em questão em 1978, quando lançou a Coleção Gato e Rato, composta inicialmente de seis títulos (*O rabo do gato*, *O fogo no céu*; *O pote do melado*; *O pega-pega*; *A bota do bode*; *Tuca*, *Vovô e Guto*), todos escritos por Mary França e ilustrados por Eliardo França. A segunda entrou no ramo um pouco mais tarde, embora, em outras fases de sua história, tivesse publicado livros de cunho pára-didático, como, nos anos 40, as *Histórias do Tio Damião*, de Lourenço Filho, e seja patrocinadora da obra citada de Waldir Ayala. A série Mico Maneco é a que se dirige para a etapa da alfabetização, seu lançamento tendo ocorrido em 1982. Constou inicialmente de quatro títulos (*Cabe na mala*; *Tatu bobo*; *Menino Poti* e *Mico Maneco*), todos, com texto de Ana Maria Machado e ilustrações de Cláudio.

Que o destinatário virtual das duas coleções é a criança alfabetizanda, indicam-no as frases colocadas na quarta capa. As da Gato e Rato dizem simplesmente: "Para a criança que está se alfabetizando ler sozinha. Para a criança a partir de 4 anos."

A outra série é apresentada de modo mais completo: "A série MICO MANECO foi especialmente desenvolvida para crianças a partir dos seis anos, que estão começando

a ler sozinhas. Para isso as frases são curtas, as letras de tamanho grande e as ilustrações apóiam e reforçam o texto que é todo desenvolvido a partir do mesmo repertório de sílabas."

A seguir, o texto da quarta capa informa a respeito da ordem de leitura: "Por esta razão, sugerimos que a leitura dos livros, que fazem parte desta série, seja orientada na seguinte ordem: Cabe na mala — Tatu bobo — Menino Poti — Mico Maneco."

Poderíamos dizer que o texto da Melhoramentos torna mais explícita a intenção contida nas duas frases utilizadas pela Ática. Talvez assim seja; porém, mais relevante no caso é que as indicações de capa apontam o destinatário real dos livros: o adulto que compra (ou recomenda) o texto, porque precisa providenciar leituras para a criança (seu filho ou aluno) que começa a "ler sozinha". É ele quem, sozinho, entende a mensagem didática colocada no final, e não o novel leitor, ainda claudicante e que apenas pode decifrar as frases internas do livro, não as externas, especialmente quando tão complexas como as enunciadas pela Melhoramentos.

Outro aspecto digno de nota é a ordem de leitura. Mais uma vez a mensagem da Melhoramentos é mais explícita, já que uma seqüência é claramente sugerida (além de as histórias serem interligadas); por isto, ela é igualmente mais comprometida com a pedagogia e a escola. Na Coleção Gato e Rato, a preferência é antes pela simultaneidade — ou então pela escolha aleatória — pois, aparentemente, todos os textos lidam com técnicas similares e dificuldades comuns do processo de leitura.

Também significativa é a autoria. Ambas as coleções caracterizam-se pela uniformidade do par escritor-ilustrador, como se a mudança de um deles alterasse a concepção (lingüística) do conjunto. É notável ainda a presença de nomes prestigiados tanto na literatura infantil, como nas artes gráficas brasileiras. As coleções, redigidas e ilustradas por nomes conhecidos, ganham novo prestígio e compensam sua inclinação didática e pára-escolar. Além disto, o renome dos ilustradores Eliardo França e Claudius — ambos, talvez, mais conhecidos nas suas respectivas áreas que as companheiras de livro — sugere a importância atribuída ao aspecto visual, que se mostra o elemento capaz de efetivamente atrair a criança e motivar o consumo. Na Coleção Gato e Rato, este fato é mais patente, dadas as características gráficas do livro: formato maior, papel acetinado, ilustração a quatro cores mais nítida graças ao fundo de preferência branco, tipos mais fortes e mais integrados à figura.

Os textos internos envolvem outras características das obras, o que determina a transcrição integral de um exemplar de cada série *A bota do bode* (França e França, 1979) e *Cabe na mala* (Machado e Claudius, 1982) (o número do lado esquerdo indica a página correspondente no livro, não numerado, e por isso entre parênteses, no caso do texto na Coleção Gato e Rato):

A bota do bode

- (5) O bode viu uma bota.
- (6) O bode colocou a bota numa pata.
E ficou muito gozado!
- (7) Uma bota numa pata
e três patas sem botas!

- (8) O bode deu a bota para o rato.
- (9) E o rato sumiu na bota.
- (10) O rato deu a bota para o gato?
- (11) E o gato não andou com a bota!
- (12) O gato deu a bota para o gato.
O gato falou:
— A bota é uma boa casa!
- (13) — Uma casa? — falou o gato.
- (14) Veio a gata e falou:
— Uma casa para os nossos filhotes!

Cabe na mala

- 2 A vaca vai à vila.
- 4 O cavalo vai à vila.
- 6 A vaca leva
uma mala de lona.
- 8 O cavalo leva
uma maleta de pano.
- 10 A mala de lona
leva o tatu.
- 12 A maleta de pano
leva a cutia.
- 14 Na vila, a vaca vê tudo.
Ela vê a batata e a vela,
vê a bola e a panela.
E nada cabe na mala.
A mala leva o tatu.
- 16 O cavalo vê a vila toda.
Ele vê o pote e o caneco,
vê o bolo e o boneco.
E nada cabe na maleta.
A maleta leva a cutia.
- 18 O tatu cabe na panela.
A cutia cabe no pote.
- 20 A vaca vai à mata.
Ela leva tudo na
mala de lona. Até a panela.
E a panela leva o tatu.
- 22 O cavalo vai à mata.
Ele leva tudo
na maleta de pano.
Até o pote.
E o pote leva a cutia.

Graficamente, os dois textos diferem. *A bota do bode* (e os outros da coleção) é um livro de 22 cm X 19 cm, com as letras impressas sobre o fundo branco da ilustração. *Cabe na mala* (e os outros da série) tem 14 cm X 14,5 cm (0,5 cm maior na largura que na altura) e alterna páginas com texto (como se vê acima, as pares) e páginas com ilustração. Por outro lado, as histórias apresentam elementos comuns:

1) — As personagens são animais, a maioria domésticos: o bode, o rato, o gato e o gato & família, na primeira; a vaca, o cavalo, a cutia e o tatu, na segunda.

2) — O conflito é causado por um objeto cuja função precisa ser descoberta ou compreendida; como ambos os objetos destinam-se a abrigar alguma coisa, o conflito se resolve quando eles são ocupados de maneira engenhosa.

Todavia, há diferença no desenvolvimento da ação

ficcional: *A bota do bode* apresenta o processo de busca de solução do problema, o que motiva o diálogo entre as personagens, vale dizer, seu interrelacionamento social. *Cabe na mala* alterna a ação equivalente de duas personagens que não estabelecem qualquer canal de comunicação. A identidade do problema é sugerida pela semelhança entre as frases que o enunciam, determinando as repetições no texto, e é intensificada pelas ilustrações, que se espelham duas a duas. Em outras palavras, a cada duas páginas ocorrem textos similares, com ilustrações que mostram os animais em situações parecidas. A reiteração provoca monotonia, e esta se intensifica em decorrência do fato de que o processo de solução é omitido. Ocorre o problema conflitante: como carregar o objeto desejado? A seguir, aparece a solução para a pergunta; porém, como o modo segundo o qual isto aconteceu é escamoteado, a decisão mais importante não é esclarecida, permanecendo a dúvida (e a conseqüente lacuna) do leitor.

3) — Embora se destinem a crianças que se alfabetizam, as narrativas não buscam tematizar a leitura ou a fase vivida pelo seu destinatário. O fator pedagógico, como se viu, ficou relegado a capa, sem que as histórias o incorporem. Procuram antes investir na realidade existencial do leitor, ao valorizar o engenho enquanto meio de encontrar saída para os problemas (como em *Cabe na mala*) e a utilidade dos objetos do cotidiano (o que transparece nas duas obras).

Porém, as relações entre a criança e a leitura emergem nos textos por outra via. Como as histórias visam ao indivíduo que começa a "ler sozinho", é com o horizonte de leitura desse que elas procuram lidar. É importante frisar que não se trata de seu universo lingüístico, e sim de seus *limites de leitura* — seja enquanto ritmo de decodificação das palavras e frases e de persistência na leitura de um texto até o final; seja enquanto habilidade para juntar consoantes e vogais; seja enquanto possibilidade de interpretar a ação exclusivamente por decorrência da leitura, e não da audição e do acompanhamento do adulto.

Porque começa a ler desacompanhada do auxílio do adulto, a criança, em certo sentido, retroage, no que diz respeito ao consumo de textos transmitidos verbalmente. Exige, de certo modo, obras de menor complexidade lingüística e semântica; por conseqüência, impõe um enigma literário ao escritor, a quem compete desenvolver a ação ficcional de modo menos denso, mas com transcurso mais acelerado, uma vez que, entre o conflito e a solução, ele dispõe apenas de poucas frases, mas de muitas páginas.

É preciso concordar que, no caso dos dois textos analisados, Mary e Eliardo França foram mais felizes na resolução do problema ficcional. Em primeiro lugar, reduziram a ação a um único episódio e narraram o que fizeram os animais, ao encontrar um objeto que não pertence a seu ambiente, e sim ao universo humano. E adotaram a estrutura narrativa de anedota, segundo a qual, da proposição do problema à sua solução, opera-se por acumulação, no caso de *A bota do bode*, indicando as três idéias inadequadas, até alcançar a quarta, que se revela apropriada. Tudo se concentra num único espaço e num tempo contínuo, sem cortes. Isto estimula a leitura, porque o problema aparece logo, mas sua superação é protelada até a última página. E, nesta, inverte-se a pers-

pectiva até então adotada, que, de individualista (cada um busca tomar conta da bota), se torna coletiva (serve à família do gato) e favorável aos menores (com os quais se identificariam as crianças, que compartilham a situação de "filhotes").

O outro texto opta por um caminho narrativo diverso e ressent-se disso. Foi observado como o paralelismo — a ação repetindo-se e sendo suplementarmente reiterada pela ilustração — prejudica o andamento da narrativa. O conflito, por sua vez, não acontece antes da página 14, quando o livro já está na metade; e o desfecho não modifica a situação das personagens, de modo que, ao final, a história retorna ao início, sem que tenha acontecido qualquer evolução.

É quando a ação se mostra inoperante que se evidencia seu atrelamento aos objetivos didático-alfabetizadores do livro. Estes condicionam a feitura da obra, que vem a exemplificar o projeto expresso na quarta capa e efetivamente concretizado no texto: "as frases são curtas, as letras de tamanho grande, o texto (. . .) é todo desenvolvido a partir do mesmo repertório de sílabas."

Nota-se que, como descrição, as frases acima transcritas aplicam-se aos dois livros analisados. Apenas poder-se-ia acrescentar que *A bota do bode* aproxima-se mais da tradição popular do trava-língua, levando a criança, de certo modo, a prestar atenção à sua leitura, sob pena de, trocando as letras, modificar o sentido das palavras. Mesmo assim, o objetivo didático — insistir na necessidade de atenção quando da leitura — é suplantado pelo desejo de divertir a criança, que acha graça enquanto decodifica a obra. Pois o efeito cômico está previsto nas armadilhas lançadas pelas palavras, fonicamente apresentadas, bota-bode, bota-pata, galo-gato, gato-bota.

Se a descrição da quarta capa de *Cabe na mala* ajusta-se a ambos os livros, verifica-se que isto não é suficiente para garantir-lhes qualidade. Nem para suscitar uma leitura continuada e atenta. A repetição, destinada a fixar a apreensão de sílabas e palavras, dispersa o interesse no evento e desmobiliza a criança. Esta, embora já alfabetizada, pode não se converter num leitor de obras literárias, perdendo-se então o significado da ação de atraí-la para o contato com livros e com a literatura infantil.

A ficção que tem na infância seu público principal e imediato pressupõe, como toda a arte ligada à palavra escrita, um indivíduo alfabetizado e disposto ao consumo assíduo de livros. Cabe à literatura infantil a implementação deste público e, por esta razão, ela se multiplica em modalidades diversas, cada uma voltada a certa faixa etária ou maturidade de leitura. A literatura infantil adota natureza heterogênea, resultado da segmentação de seu público. Todavia, a diversidade não esconde uma base comum — cada pedaço do mosaico é pressuposto do outro, cada espécie de texto prepara para o seguinte, deflagrando a unidade que assegura a sobrevivência, mais imediatamente, do gênero, a longo prazo, da própria literatura como um todo e da leitura como atitude perante a realidade circundante.

No transcurso deste processo, cujas ligações internas acontecem por encadeamento, o livro que se dirige às crianças em fase de alfabetização ocupa lugar de destaque. É a ele que compete manter a corrente no ar, quando se dá a passagem do estágio de não-leitor para o de leitor. O momento é delicado, e não são poucos

os autores que se dedicaram a explicá-lo, procurando chamar a atenção para a importância de se evitarem a ruptura e o choque entre a situação de não-alfabetização e a de alfabetização plena. A interrupção pode ser traumática, com resultados que persistem por longo tempo e obstaculizam vários projetos: desde o de crescimento intelectual do indivíduo ao de desenvolvimento amplo das potencialidades tecnológicas e sociais de um país.

Também a literatura infantil vivencia a questão desde sua intimidade. De um lado, antes da alfabetização da criança, ela conta com consumidores e não deseja perdê-los, pois o prejuízo seria intolerável. De outro, é obrigada a deixar-se retroagir, no que se refere aos processos literários que utiliza, ao simplificar a forma narrativa e a linguagem, tanto porque deseja adequar-se às possibilidades de decodificação por parte de seu leitor novato, como porque está consciente de que, se se acomodar aos interesses da escola e do professor alfabetizador, alargará seu raio de alcance.

Todavia, o resultado pode sair ao contrário do que se desejaria. O exame dos textos, procedido nas páginas anteriores, sugere que, sejam quais forem as metas que a literatura infantil para crianças alfabetizandas assume, seu compromisso fundamental é um só: com a qualidade literária da obra, enfatizando os aspectos ficcionais e sua tradução gráfica em livro. Sem isto, a narrativa não seduz o leitor, e sem o pacto original de leitura importa pouco o sucesso da metodologia escolhida para a alfabetização.

A literatura infantil engloba notável heterogeneidade de textos, em decorrência das mudanças por que passa seu destinatário. No entanto, não abdica da integridade, assegurada pela pesquisa constante de uma arte original e criadora. É este o resultado que cativa o leitor, independentemente da idade e condição dele, válido, portanto, também para aqueles textos que, como os examinados, parecem ter antes uma razão de ser mais comprometida com o aparato escolar e a etapa correspondente à aprendizagem das primeiras letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYALA, Waldir. *Aventuras do ABC*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.
- FRANÇA, Mary & FRANÇA, Eliardo. *O rabo do gato*. São Paulo, Ática, 1979.
- _____. *O fogo no céu*. São Paulo, Ática, 1979.
- _____. *O pote de melado*. São Paulo, Ática, 1979.
- _____. *O pega-pega*. São Paulo, Ática, 1979.
- _____. *A bota do bode*. São Paulo, Ática, 1979.
- _____. *Tuca, vovó, e Guto*. São Paulo, Ática, 1979.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Histórias do Tio Damião*. São Paulo, Melhoramentos, s.d.
- MACHADO, Ana Maria e Claudius. *Cabe na mala*. São Paulo, Melhoramentos, _____ . *Tatu bobo*. São Paulo Melhoramentos, 1982.
- _____. *Menino Poti*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.
- _____. *Mico Maneco*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.
- QUINTANA, Mário. *O batalhão das letras*. 2ed. Porto Alegre, Globo, 1984.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Estória em 3 atos*. Belo Horizonte, Miguilim, 1980.
- VERÍSSIMO, Érico. *Meu ABC*. Porto Alegre, Globo, 1936.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. "ABC". In: A MULHER do Silva. Porto Alegre, L & PM, 1984.

