

# A LITERATURA INFANTIL E INFANTO-JUVENIL EM SALA DE AULA E AS QUESTÕES CURRICULARES.

## *INFANT AND INFANT-JUVENILE LITERATURE IN THE CLASSROOM AND CURRICULUM ISSUE*

Marco Antônio da Costa Camelo  
Universidade do Estado do Pará - UEPA



### **Resumo**

Este artigo faz uma abordagem sobre a prática pedagógica de literatura infanto-juvenil no ensino fundamental. Busca analisar, sob um ponto de vista histórico, o transcurso dessa literatura em sala de aula e a utilização pelo professor em seu cotidiano. O artigo, inicialmente, faz considerações sobre a relação professor, escola e literatura infantil e infanto-juvenil, salientando a forma pela qual a criança entra em contato com o livro. Em seguida, o artigo apresenta uma abordagem sobre a maneira como o texto literário infantil e infanto-juvenil sofreu alterações em sua forma e em seu conteúdo com o passar do tempo. Por fim, o artigo tece comentários sobre as novas propostas pedagógicas voltadas para a literatura nas escolas e o trajeto estético que o texto para crianças e adolescentes tomou nos tempos atuais.

**Palavras-chave:** Literatura. Infância. História. Educação.

### **Abstract**

This article approaches the pedagogical practice of infant literature in regular school. It analyzes the course of this literature inside the classroom under the historical point of view and its application by the teacher in daily practice. The article, at first, considers the relationship teacher, school and infant and infant-juvenile literature, underlining the way by which the child get in touch with the book. Secondly, it presents an approach about how the infant and infant-juvenile text has suffered modifications in its form and content along the time. Finally, it makes comments about new pedagogical proposals for literature inside schools and the aesthetic course the text for children and teenagers has taken in current time.

**Keywords:** Literature. Infant. History. Education.

## Considerações Iniciais

A relação entre a escola e a literatura infantil, durante o transcurso da história, tem sofrido constantes e consideráveis transformações. No binômio escola e literatura, dois personagens merecem um destaque especial: o professor e a criança. Estes dois alvos encontram-se sob influências de fatores diversos como: cultura, leitura de mundo e leitura formal, universo lúdico, família, sociedade etc. A interação entre o docente e a criança, permeada pelos fatores indicados anteriormente, contribui para a dinâmica da aprendizagem em se tratando de recepção e produção textual. Entram em voga para a execução desta aprendizagem as metodologias aplicadas na operacionalização do ensino, necessárias a um dos principais objetivos da literatura que é a formação do leitor.

Os processos que visam às metodologias aplicadas ao ensino da literatura no nível fundamental correspondem a um conjunto de ações que têm como foco principal a obra literária e seus aspectos funcionais e estéticos. Por isso, a escolha de uma obra literária não pode ser feita de forma descuidada ou desprovida de critérios.

A formação do universo literário lúdico, na criança, segundo Fares (1995), perpassa por várias etapas, como conhecimento e compreensão, por parte do professor, da obra que está sendo trabalhada em sala de aula; diálogo com as necessidades e inquietações mais fortes dos alunos; reconhecimento e aplicação, por meio de uma leitura coletiva, dos elementos que compõem a narrativa a ser trabalhada em sala de aula.

A imaginação é a “chave” que impulsiona a leitura e a construção das esferas semânticas literárias. O mundo que é construído em literatura infantil e infanto-juvenil deve compreender sentidos e formas que incitem a criança a pensar em possibilidades. O texto infantil precisa ser polissêmico. Faria (2004) estabelece uma diferença básica entre texto funcional e texto polissêmico. O texto funcional é monossêmico, ou seja, pela sua funcionalidade, objetivo e destinação, apresenta um só sentido. São palavras da autora:

Em uma receita de preparação de alimentos, nas instruções de uso de aparelhos, por exemplo, temos que seguir as indicações para chegar ao resultado desejado. Trata-se, portanto, de textos funcionais. O mesmo pode-se dizer de documentos

como certidões, contratos etc, e também dos livros sobre ciências, história, geografia e outros do gênero, destinados às crianças (FARIA, 2004. p.12).

Já o texto literário, continua a autora, é polissêmico uma vez que sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Uma vez que além de fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, socioculturais, éticos, por exemplo – a literatura também confere ao leitor vários outros tipos de satisfação como: o despertar da ludicidade, a construção de um perfil atento às emoções humanas, o viver e o discernir situações existenciais dentre outros. Faria (2004) frisa esses pontos por meios de frases bem significativas, que entrelaçam elementos do universo literário infantil com a vida e a formação da sensibilidade de leitor:

Quem já não se imaginou calçando um sapatinho de cristal e levando doces à casa da vovó? Quem um dia não viu o patinho feio e o achou belo? Quem não quis nunca casar com uma princesa ou ser beijada por um príncipe? Muitos de nós fomos conversar com Pedrinho e Narizinho lá no Sítio do Pica-Pau Amarelo e até concordaram com várias idéias brilhantes da boneca Emília, sempre refletindo e falando aquilo que lhe é conveniente. Vivemos muitos momentos mágicos ao ler uma história! (FARIA, 2004, p. 14).

Ler livros de literatura infantil é descobrir a passagem para um mundo não só de fantasias, mas também de realidades. Ler histórias nos permite vivenciar essas experiências em diferentes momentos, não participando enquanto personagem delas, mas como leitor. Elas nos fazem refletir sobre esse mundo ficcional e também sobre o mundo que nós vivemos, levando a estabelecer relações entre eles, ou seja, entre o que acontece e o que é possível acontecer. Então, formamos nossas opiniões, conceitos e ideias por meio de vozes diferentes, que percorrem os tempos e as transformações sociais.

Porém, enquanto educadores em formação, cabe-nos perguntar: como começaram essas histórias, ou ainda, qual a história que fez surgir as histórias de literatura infantil? Como podemos usá-las em nossas escolas? E por fim, pra que elas servem?

## **Um olhar histórico sobre a literatura infantil**

O mundo da literatura infantil é mágico. Digo isto porque as palavras têm o poder de nos envolver e transportar para um lugar que não é só imaginário, mas também é real. É real porque se pode viver um momento ímpar, mesmo que ele seja fruto de um imaginar, sentir, fruir, aprender ou sonhar. Porém, esse entendimento nem sempre esteve presente entre os homens. Com a evolução do pensamento e dos movimentos sociais o ato de resignificar o imaginário das crianças foi se transformando.

Quando surgiu a literatura infantil e também a escola, a ideologia que ambas possuíam era de controlar o desenvolvimento intelectual da criança, manipulando suas ideias e sentimentos. Esse pensamento baseava-se na concepção de infância que estava em voga no final do século XVII e durante o século XVIII, época em que foram escritos os primeiros livros para crianças, pois, antes disso, não existia tal ideia. Os literatos e professores escreveram os primeiros textos para crianças e eles possuíam um forte intuito educativo.

Em meio a Idade Média surgia um novo conceito de família, que consistia na ideia de família nuclear moderna e unicelular que buscava valorizar o aspecto doméstico, o casamento, a educação de herdeiros, a privacidade etc. Este conceito de família construiu uma identidade por meio da intimidade, reforçando as relações de parentesco e aflorando o afeto entre seus membros, surgindo uma atenção especial à infância; tornando-a um dos eixos básicos do modelo doméstico de família, materializando-se nos sonhos dos adultos. Era um dos primeiros passos da ressignificação do imaginário infantil ao qual nos referimos anteriormente.

Todavia, na prática o que eram sonhos para os adultos não passavam de ideias descabidas para as crianças. Os sonhos representavam apenas o que os adultos desejariam ver nas crianças, pois refletiam a ideia de conservação da pureza durante a infância. Havia um pensamento muito comum na época, segundo Charlot (2001), de que a infância é uma espécie de estágio “belo” da vida, no qual não há a preocupação com a ideia de sustentar uma família, apenas de consumir. Como se as crianças precisassem “pagar” com o lúdico, como se elas o fizessem pelo simples motivo

de explorá-los. Os sonhos correspondiam a esta utopia, colocando nas entrelinhas que a criança somente daria prejuízos, fortificando a superioridade do adulto, tornando-a frágil e manipulável.

Nesse sentido, é possível compreender a concepção de literatura e escola citadas inicialmente. A escola teve o papel de introduzir a criança na vida adulta, reunindo-as em grupos com características semelhantes. Ela também teve de protegê-la das maldades do mundo, tendo o professor como uma autoridade. Assim, a concepção de infância da época comunga com as palavras de Charlot (2001), “a criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem eles próprios tornar-se”.

Essa escola não trabalhava com a realidade do mundo infantil e negava a convivência social, apenas ensinando-lhe as normas. Essa educação normativa manifestava os ideais burgueses, ou seja, colocava as regras ditadas por aqueles que tinham o poder. Essa burguesia, em ascensão nos séculos XVIII e XIX, estava também diretamente ligada à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino escolar e também ao surgimento de uma pedagogia controladora.

O professor, nesse sentido, colaborava no processo de dominação, submetendo-se à vontade das classes poderosas. Assim, não podemos negar que a literatura infantil, a escola, bem como o livro, compartilhavam uma mesma função, reproduzindo o mundo adulto. Esse adulto interferia no mundo imaginário da criança incutindo ideologias e “impedindo” a reflexão.

Os textos produzidos para a escola se revelavam, nas palavras de Zilberman (2008), como “um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico”. Portanto, com a entrada do livro na escola, a sociedade quis produzir seres dependentes que adotam normas impostas sem discuti-las.

### **O ensino de literatura e as relações curriculares e culturais na escola**

O caráter normativo dado à literatura, atualmente, mudou. Hoje falamos de uma educação formativa. A escola, o livro, o professor e o aluno, bem como as relações entre eles e as suas especificidades estão dirigidas à formação de um

indivíduo plural em suas manifestações socioculturais e crítico em seus posicionamentos.

A literatura, por meio da ficção, reproduz uma realidade vivida pelo leitor no cotidiano, possibilitando um diálogo com ele. A escola, através das diferentes áreas do conhecimento, apresenta a realidade. Neste sentido, ambas se identificam e se completam por terem um fim pedagógico e um único objetivo: o ensino e a aprendizagem.

Em uma articulação entre escola, literatura e livro, indicamos que eles se entrelaçam. A escola sempre teve a função de reproduzir aspectos sociais para “adestrarem” os alunos, com o intuito de fazê-los obedecer aos “padrões ideais”. Hoje a escola tem a função de transformar a sociedade, revendo esses valores, padrões e ideais pregados por uma educação normativa.

A literatura infantil, conforme a ideia de Meirelles (2000), “é um exercício de poética e beleza, que é escrito para qualquer pessoa e que possa agradar a criança”, permite através do autoestranhamento a reflexão e a análise que, em conjunto com a escola, pode conseguir reequilibrar e formar novas estruturas que levem o sujeito a pensar com criticidade e elaborar opiniões próprias.

Porém, sem o registro dessa literatura por meio dos livros, não haveria como esta chegar à escola, pois a linguagem oral e a memória, também impescindem de algum tipo registro. O que é impresso, escrito, permanece na vida dos homens muito mais tempo. Livros deixam de ser materiais de instrução e passam a carregar heranças da história, do presente e do futuro, perpetuam a memória e as narrativas orais. O aluno, que muitas vezes chega à escola sem conhecer a literatura e o livro, tem a oportunidade de relacionar-se com novas possibilidades de expressão. Sendo assim, a escola pode ser um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança.

Vejam, então, a responsabilidade do professor. Ele precisa propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura infantil, e, para que isso aconteça, entre outros cuidados, necessita atentar a qualidade dos livros a serem disponibilizados. O professor deve compreender que, ao ler histórias para crianças, ele estabelece uma relação de aprendizagem, propicia que as crianças se tornem leitoras, que andem por um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre. É poder sorrir, rir, dar gargalhadas

com situações vividas pelos personagens, com idéias de um conto ou com o jeito de escrever dum autor, e, então, poder ser um pouco cúmplice deste momento de humor, de brincadeiras, de divertimento. É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). (ABRAMOVICH, 2002, p. 17).

Forquin (1993, p.12) discute as tensões existentes no binômio escola / cultura, que se situam em bases sociais e se manifestam quando se tem em mente a função da transmissão cultural da educação, dentro daquilo que o universo sociocultural representa para o educando. Ou seja, as relações humanas são materializadas por meio da fala, escrita, história e relações culturais atuais e ancestrais. Escola, cultura e sociedade, para esse educador, quando interligadas, favorecem o desenvolvimento lúdico do aprendiz. Isso se dá a partir do momento em que a visão interpretativa do estudante é considerada em sala de aula pelo professor, por meio de textos e imagens que se relacionem com o mundo no qual o educando nasceu, foi criado e do qual se tornou parte integrante.

As relações entre os elementos que formam o universo cultural do educando e os elementos que constituem o universo literário que será ensinado na escola devem ser entendidas pelo professor como um todo indissociável, segundo a concepção de Forquin (1993). Nesta perspectiva, a sociedade é a base da construção na qual o currículo escolar se apoia como forma de expressão e comunicação para o ensino de literatura.

No ensino fundamental, o educando entra em contato com as várias modalidades de texto, os textos de imagem, as narrativas orais, o texto escrito, entre outros. Os textos apresentam diferentes formas de estruturação relacionadas ao desenvolvimento das habilidades leitoras e interpretativas da criança. Lajolo (2008) afirma que o contato do aluno com o livro é um processo mágico e o universo que se espalha em sua mente com as emoções da leitura é eletrizante, também diz que o aluno quando ainda não é decodificador dos signos gráficos pode ter o contato com a literatura através das narrativas orais.

Estas fases de leitura do texto oral e escrito pela criança, para Lajolo (2008), devem ser



consideradas pelo professor como gradativas. O ensino da literatura regional pode estar contido em todas estas fases, desde o momento em que o professor conta histórias referentes ao mundo lendário e mítico da região até o momento em que utiliza a leitura de textos.

A relação do ser humano com a cultura, segundo Forquin (1993), sempre foi dinâmica. Uma espécie de certidão de nascimento de sua identidade pessoal, desde os mais remotos tempos. Segundo o autor, o que se tem em mente como representação gráfica para toda essa identificação é o que o ser humano carrega em sua memória ancestral. Aquilo que somos é o reflexo internalizado dos quocientes históricos, artísticos, literários e linguísticos, ou seja, identificamos nosso referencial de conhecimentos a partir de nossa vida e da vida das gerações passadas.

Candau (2005) também analisa o processo dinâmico das culturas no transcurso dos tempos, afirmando que as mesmas apresentam processos internos que propiciam as suas singularidades, ou seja, a maneira como estas culturas mantêm-se como diferentes, apesar da inter-relação com outras manifestações.

É importante analisar que todas as culturas são dinâmicas e vão se recriando no transcurso dos tempos, por isso possuem processos internos que lhes permitem manter-se como singulares (diferentes), estabelecendo dentro da sua ordem natural dos movimentos humanos, inter-relações com outras culturas. Por isso dever-se-ia sob o ponto de vista educacional trabalhar a diversidade cultural a partir de duas tendências: a primeira que parte de uma proposta global que vai de adaptando na prática às diferenças sociais e uma segunda que inverte esse movimento e reconhece a diferença como base para qualquer trabalho educativo (CANDAU, 2005, p.13).

O aspecto dinâmico das culturas, segundo Candau (2005), tem como base as tendências que estão relacionadas com os movimentos humanos. Ou seja, somos aquilo que formamos e compreendemos em relação com outros grupos humanos. E todas as culturas sofrem, de um modo ou de outro, modificações ao longo do tempo. Falas, hábitos, costumes, etnias, entre outros elementos, representam a decodificação de signos culturais. Nesta perspectiva, o universo escolar seria um prolongamento do processo dinâmico das culturas. A implementação de estudos que visem à valorização do universo cultural regional

do educando nos conteúdos curriculares permite um reconhecimento social mais amplo desse dinamismo cultural.

A relação do educando com a leitura demanda um olhar mais atento por parte do professor sobre os currículos escolares. Esta relação tem como base os problemas resultantes do binômio ensino/aprendizagem, do não reconhecimento do universo sociocultural e de técnicas didático-pedagógicas que não têm conseguido minimizar a contento as dificuldades de leitura e interpretação enfrentadas por professores e educandos.

A partir das considerações de Forquin (1993) e de Candau (2005), pode-se defender que, no momento em que a criança trava contato com as primeiras leituras, precisariam ser valorizados e compreendidos conceitos, signos e percepções de sua realidade e também de realidades outras que não as suas, mas que fazem parte do elenco de elementos culturais mais amplos da humanidade, às vezes, chamado de universal. Caberia às matrizes curriculares estarem atentas a estas tensões entre as particularidades de uma cultura e o socialmente valorizado como universal.

Acrescente-se a estas tensões o fato de que currículo, cultura e prática pedagógica, segundo Moreira (2008, p.26), não existem de forma unitária, homogênea e neutra, pois se ancoram nas visões e nos modos com que cada educador conduz sua prática diária e como a utiliza e compreende enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Portanto, as práticas seriam os reflexos diretos a serem considerados na formação do educando. Currículo, cultura e educação estariam, então, envolvidos em políticas de ordem sociocultural, o que significa, segundo Forquin (1993), que são campos de produção ativa de cultura e com isso se tornam territórios contestados (SILVA, 2006, p.23-26).

Moreira (2008) afirma também que o currículo necessita contemplar as principais questões de ordem socioeconômica. Contudo, os programas curriculares não precisam ser reflexos diretos dos problemas sociais, mas um elo reflexivo que pense possibilidades de melhora. O currículo como expressão cultural não deveria ignorar as temáticas políticas e econômicas.

Não obstante, a política curricular apresenta peculiaridades que, de acordo com sua aplicação, fomenta expectativas em relação aos resultados que se deseja alcançar. Moreira (2008, p. 29) considera que, além das políticas educacionais

gestoras, deve-se ter um traçado paralelo à implantação de matrizes curriculares através de um sério investimento na infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, na formação continuada dos professores e nas estratégias que visem à melhoria das condições de trabalho e ensino para professores e educandos. O educador reforça que os conteúdos curriculares, assim como os programas das disciplinas, apresentam várias características das “pedagogias invisíveis” e que devem refletir o processo de formação escolar, não somente como práticas conteudistas, mas também como formação geral. Independente das variadas características dos conteúdos não se pode esquecer que o modelo curricular escolhido reflete conjuntos apropriados de ideias, com características que perpassam as esferas sociais, políticas, econômicas e culturais e que não podem ser esquecidas pelas escolas.

Por isso, Moreira (2008) afirma que os conceitos de classificação e enquadramento desses aspectos são vistos como centrais pelas teorias do currículo e são importantes no momento em que se tenha em mente a diferenciação de conteúdos a serem utilizados nos estabelecimentos escolares. Para ele, os conteúdos estão separados por limites fortes que os contornam. Limites que são tradutores de uma realidade social, na qual a escola se encontra inserida. Os aspectos culturais irão exercer considerável influência na caracterização das peculiaridades sociais e, portanto, serão importantes na compreensão sociocultural dos indivíduos.

Silva (2005), por sua vez, considera que a escola encontra-se atrelada a uma política cultural e o currículo deve representá-la. Como já afirmado, o currículo não caracteriza somente um conjunto neutro de conteúdos. O currículo faz parte de uma tradição seletiva, seus contornos são os resultados dos movimentos socioculturais e seus significados devem ser observados nos sistemas de organização escolar. Segundo o autor, a escola necessita se reorganizar para constituir uma prática diferente da organização das turmas apenas por faixa etária. Assim, dever-se-ia perceber a vantagem dos grupos heterogêneos no cotidiano escolar e estimular melhores formas para se trabalhar com grupos heterogêneos.

A partir das considerações dos autores aqui considerados, pode-se argumentar que o currículo não pode apenas possuir um conteúdo tecnicista e racional do processo educativo, mas representar

as necessidades humanas de maneira mais ampla. No Brasil, o enfoque racionalista e meramente técnico tem sido contestado pelos principais teóricos do campo do currículo e da prática pedagógica, tais como: Moreira, Silva e Candau. Para estes pesquisadores, as perspectivas dominantes, quando concentradas em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixam de levar em consideração o caráter histórico, cultural, ético e político das relações humanas e sociais, reiterando que este processo se deu mais amiúde no caso do currículo escolar.

Esses pontos destacados são focos de atenção a serem considerados como desafios para educadores e autoridades gestoras que planejam ações educativas que se queiram mais justas, igualitárias e democráticas. O processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido de forma sistêmica, funcionando como ponto de apoio para o desenvolvimento de teorias críticas sobre currículo. Um dos principais desafios para educadores e atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem é a relação entre conhecimentos, linguagens e códigos que orientam, informam e dão sentido e significado à ação humana individual e coletiva.

A visão centrada em um planejamento de ensino que funcione como estratégia de política cultural, para Candau (1997), leva em conta a significação da pedagogia como uma prática cultural. A produção crítica de ações pedagógicas alternativas deve capacitar o professor a planejar e a desenvolver currículos alternativos, que favoreçam o debate coletivo; bem como a divulgação dessas práticas curriculares para que possam servir de incentivo a outras e assim fortalecer o processo de construção e reconstrução de ideias.

Candau (1997) afirma que a necessidade de valorização dos interesses morais e das capacidades cognitivas dos educandos precisa ser uma constante no cotidiano escolar de forma a nortear as práticas pedagógicas. Essas práticas devem ser conduzidas por manifestações espontâneas e subsidiadas por um planejamento que atenda às necessidades dos grupos sociais. Para isso, a autora aponta critérios como a incorporação dos saberes populares como conteúdos curriculares; o enfoque nos conhecimentos por meio de múltiplas perspectivas culturais; as condições que possibilitem a produção de uma contra-hegemonia política das culturas; valorização das vozes, desejos, sonhos e experiências de professores e educandos.

Esta perspectiva tenta trabalhar os conteúdos curriculares sob a ótica da pluralidade e das diferenças. Para tanto, é preciso se valer da “historicização” e da “problematização” dos saberes, reintroduzindo o professor no trabalho docente, não apenas como um mero executor de uma prática pedagógica, exercida de forma automatizada, mas como elemento participante de uma construção coletiva e dinâmica (CANDAUI, 1997, p.36).

O processo de construção do conhecimento não se reduz ao simples movimento de apropriação do objeto pelo pensamento. Nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada e não somente adaptativa. Contudo, alcançar um currículo que almeje delinear as potencialidades do educando ainda é um processo a ser alcançado, tendo em vista a realidade educacional brasileira.

O professor tem em suas mãos a tarefa de propor ao aluno situações de aprendizagens para (re) construção do conhecimento. A literatura infantil é um instrumento que contribui para elaboração dessas situações. Sendo assim, é importante que ele tenha conhecimentos sobre esse elemento tão importante e também saiba como utilizá-lo de forma que se preserve a função real da literatura.

Um projeto que privilegie a literatura infantil, segundo Coelho (2008), deve ter claro a concepção de infância, enxergar a literatura como um fenômeno da linguagem, estabelecer relações entre literatura, história e cultura, entender a leitura como um diálogo entre o leitor e o texto, tendo consciência que a escrita é fruto dessa leitura e olhar a escola como um espaço privilegiado.

O trabalho com a literatura infantil, segundo Zilberman (2008), desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é importante dar relevância ao processo de compreensão, pois é esta que complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor.”

Assim, reitera-se que o professor precisa estabelecer critérios para a seleção do livro, estar atento à escolha do texto e sua adequação ao leitor, considerando a qualidade estética, nunca veiculando-o ao ensino de regras gramaticais ou normas de obediência. Bons textos conduzem à compreensão da realidade e ajudam o leitor a vê-la como algo mutável, e não como um manual de

regras a serem obedecidas. E, além disso, enxergar estes textos com um elemento que não traz o ensino da língua como um único fim.

Sendo assim, além da qualidade estética, deve-se considerar o aspecto inovador da obra, assinalando aquilo que vivemos, mas desconhecemos. É relevante analisarmos o enredo, os personagens, os valores impressos, porém é mister notar que é a coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto de seu destinatário que emerge a relação entre a obra e o leitor. E este é o principal critério a ser considerado: escolher um livro que faça nascer uma relação entre ele e a criança que, dificilmente, será rompida com o passar do tempo.

A escolha de textos não deve prender-se ao estudo de determinados gêneros literários, e sim a possibilidade de abertura à criança para se envolver com aquele que teria mais afinidade. Portanto, cabe ao professor oferecer estes diferentes gêneros como os contos de fadas, fábulas, lendas, poemas e outros.

Cada obra traz diferentes valores a serem considerados pelo professor. Estes vêm mudando conforme a realidade que se vive atualmente, correspondendo que: o espírito solidário, que enxerga o sujeito como parte do todo; o questionamento da autoridade como poder absoluto; o sistema social de transformação, elevando o “ser” sobre o “ter”; a moral da responsabilidade, na qual o sujeito procura agir conscientemente em relação ao outro; a redescoberta do passado, vendo a origem das relações do ser humano; a evolução contínua da vida, vendo a morte como uma transformação e não um fim; a valorização da intuição fazendo desaparecer os limites entre a realidade e imaginação; o antirracismo, uma forma de reconhecer as diferenças raciais; a criança é um ser em formação.

É importante lembrar que vários livros trabalham valores inversos a estes, e que é interessante confrontá-los para se perceber a coerência de determinados aspectos com a realidade existencial. E o gênero literário pode ajudar neste trabalho, retratando a essência da função dos textos literários.

Um elemento essencial na formação da criança é a leitura. Ler é o que proporciona, ao longo de nossa existência, as condições para o crescimento do homem. Zolt (1986), em uma entrevista a Cagneti (1986), salienta que a leitura desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao

mundo. Propicia o crescimento interior. Levamos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos.

Assim, é o necessário pensar: o que ler? Por que ler e para que ler? Estes dois últimos questionamentos foram respondidos no parágrafo anterior, porém o que ler é algo a ser pensado.

Tratando-se do projeto de literatura infantil, nos remeteremos essencialmente aos gêneros literários. Estes gêneros foram determinados, na antiguidade por Aristóteles, o lírico, o narrativo e o dramático. O gênero lírico abrange as poesias, com elegias, sonetos, odes, madrigais e baladas. O narrativo trabalha a ficção, com contos, romances, novelas, fábulas, mitos, lendas e outros. E o dramático, abrange o teatro com a ópera, a farsa, a tragédia, a comédia. Vários elementos determinam a singularidade de cada um deles, no entanto, todos provêm da ideia de que a realidade precisa ser analisada e questionada, bem como discutida, elogiada e vivenciada. Sendo assim, mais uma vez, reforça-se a ideia de que a leitura, conforme esses gêneros, deve ser vista, vivida, falada, ouvida, contada.

Trabalhar com a literatura infantil na escola é abrir as cortinas do mundo para uma plateia de seres que buscam a construção do ser como sujeitos de uma sociedade. Cabe ao professor deixá-los sedentos de descobertas. Por meio da leitura como fruição haverá a reflexão, e, por fim, a aprendizagem. A literatura infantil fará com que essa aprendizagem sirva para a constituição de sujeitos que simplesmente não pertençam a uma sociedade, porém a questiona e a transforma.

O professor precisa ler para que seus alunos possam ser possuídos pelo texto e assim se apaixonem pela literatura infantil. A escola, representada na sala de aula pela sua pessoa, tem essa responsabilidade: de fazer os alunos se apaixonarem pela leitura.

Ao trabalhar projetos que privilegiem a literatura infantil nas escolas, possibilitamos a emancipação do ser pelo saber, rompendo a ideia que deu origem à escola e à literatura: a manipulação deste mesmo ser. Coelho (2008) posiciona-se para o fato de que não se devem esquecer atividades como: fichamentos, interpretação com perguntas e respostas, mas promover o gosto pela leitura através do lúdico, da criatividade e da imaginação.

Zotz (2007) afirma que a escolha do livro pelo próprio leitor é, inicialmente, um bom começo para construir uma relação entre ambos. Os fichamentos não são a única forma de avaliar o rendimento do aluno quanto a leitura, que, por sua vez, deve ser tomada como um conteúdo para trabalhar na escola. Os debates, leitura crítica e comparativa de jornais, dramatização visitas à biblioteca, conversas com o autor do livro, são ideias para trabalhar o livro em sala, desenvolvendo no aluno a capacidade de pensar e crescer. Assim, avaliar o rendimento da leitura é inútil enquanto não temos alunos que encontrem o prazer no ato de ler. Os livros não podem servir de pretexto para uma simples avaliação.

E para que seja descoberto este prazer podemos usar os contos de fadas, contos maravilhosos, jocosos, acumulativos, as fábulas, os poemas, lendas, mitos, alegorias e até histórias em quadrinhos, para despertar o universo imagético da criança. Com este repertório, podemos oferecer à criança conhecimentos sobre os diferentes tipos de textos, e ela escolherá ler aquele que terá mais afinidade, espontaneamente, pois um leitor se forma de diferentes maneiras.

Neste sentido cabe ainda discutir: se tanto precisamos fazer pela construção do leitor, considerando a literatura infantil como um caminho a ser usado pela escola, qual deve ser a formação do professor? Para desenvolver o gosto pela leitura, por meio da literatura infantil na escola impõe ter professores sensíveis e leitores.

Concordamos com as palavras de Zilberman (2008, p.28) quando mostra que é necessária “a introdução da literatura infantil alçada à condição de participante do currículo do ensino universitário”. O professor deve estar repertoriado para poder desenvolver um bom trabalho com a literatura infantil e garantir que a função dela seja efetivada.

## **Considerações Finais**

A relação entre a escola e a literatura, durante o transcurso da história, tem sofrido constantes e consideráveis transformações. Neste binômio, dois atores sociais merecem destaque especial: o professor e a criança. Estes dois sujeitos encontram-se sob influências de diferentes fatores, tais como: cultura, leitura de mundo, universo lúdico, família, sociedade, currículos escolares etc. A interação entre o docente e a criança, perme-



ada por fatores socioculturais e históricos, configura o processo de ensino-aprendizagem. Para a execução deste processo, é preciso considerar as metodologias aplicadas na operacionalização do ensino da literatura e tão necessárias para a formação do leitor.

Os processos que visam às formas de como se deve trabalhar o ensino da literatura no ensino fundamental correspondem a um conjunto de ações que têm como foco principal a obra e seus aspectos funcionais e estéticos.

A literatura infantil na escola possibilita que se faça cumprir o “ideário” de educação tão comentado na atualidade: a transformação. A escola precisa dispor de elementos que façam cumprir este “ideal”. Sendo assim, pode contar com a principal função da literatura infantil: refletir sobre a realidade, desmontando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem a situação real em que se vive.

Assim, podemos concluir que, além de haver um novo caminho a ser seguido pela escola, estará se rompendo a concepção tradicional de educação. O ser humano terá na escola o movimento que contribuirá efetivamente com seu processo de humanização e “hominização”.

Isso é possível por meio da íntima relação existente entre a literatura e a leitura. Esta relação é um caminho que ajuda a garantir aspectos importantes para formação do leitor, segundo Zotz (2007), o acesso à leitura como direito de todos, como processo contínuo de aprendizagens, como formador de seres pensantes e como lazer.

Portanto, enquanto professores em formação, a oportunidade de refletir sobre a literatura infantil na escola caracteriza um meio interessante de se planejar o ensino de leitura e interpretação

textual que com certeza contribuirá para abrir caminho à concretização do objetivo da educação, da escola e da própria literatura: formar leitores. Leitores críticos que fazem do tear conceitual do texto literário um caminho para novas ideias e um alimento para a criatividade.

Os saberes, as culturas, os currículos e as práticas escolares são construídos nas relações cotidianas dos grupamentos humanos. Esses objetos de ação vêm despertando maior atenção de pesquisadores e autoridades da área pedagógica, conforme descreve Fares (2002). Tais objetos têm seus vértices de ação social vistos em dupla dimensão: o pensar e o fazer docente e discente, ou seja, a formação de professores e o ofício de aluno, considerados na perspectiva histórica, social e cotidiana. O pensar e o fazer da cultura, dos saberes e das práticas escolares, vistos sobre um ângulo de perspectiva histórica, incluem entender a cultura escolar como dinâmica e processual, respeitando suas singularidades.

Creio que entender a cultura, o currículo, os saberes e as práticas escolares é importante para que a escola possa cumprir seu papel de integração e formação. Quando me reporto aos termos integração e formação, saliento que o primeiro relaciona-se à associação dos elementos culturais – como hábitos, expressões, costumes e modos – aos estudos formais. Acredito que um dos responsáveis por esta associação é o currículo. Com relação ao segundo papel, o de formação, penso que a escola tem na história uma responsabilidade social muito grande. A história permite a verificação dos momentos e das realidades sociais de um determinado grupo, permite a compreensão, por quem faz a escola, das tendências e das necessidades humanas de um determinado grupo.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2002
- CHARLOT, Bernard. Ensinar, formar: Lógica dos Discursos Constituídos e Lógica das Práticas. *Educação em Debate*. Fortaleza. v. 22, n. 41, p. 5-11, 2001.
- CAGNETI, Suely de Souza; ZOTZ, Werner. *Livro que te quero te ver livre*. 1986. p 23. Texto extraído a partir de página da web: <http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/livro03.htm>
- CANAU, Vera Maria Ferrão. *Reinventar a Escola - Interculturalidade e Educação Escolar*. 4.ed. Rio de Janeiro-RJ. Vozes. Petrópolis, 2005.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. V.13, p. 45-56, 2008.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. *Multiculturalismo e Direitos Humanos*. Extraído de página da WEB. <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.html>
- CANAU, Vera Maria Ferrão. *Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros*. In: ANPED, 22, 199, Caxambu (MG). CD ROM, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004. – (Coleção como usar na sala de aula).
- FARES, Josebel Akel. et al. *Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura produzida por autores amazônicos*. Belém: CEJUP, 1995.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. História & Histórias. São Paulo: Ática, 1984.
- NETO, Samuel Pfromm et alii. *O Livro na Educação*. Primor/MEC, 1974.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MEIRELES, Cecília. *Obra Completa*. São Paulo: Nova Fronteira, 2000
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. 14.ed. Campinas-SP: Papirus, 2008. – (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico).
- SILVA, Tomás Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. – 1 ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. 3.ed. Petrópolis: Vozes. 2006.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. – 1ed. 4ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução a teoria do currículo*. – 2.ed. 9ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.
- ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 1998/2008.
- ZOTZ, Werner. *Histórias de Aprendiz*. Florianópolis-SC: Letras Brasileiras, 2007.
- Marco Antonio da Costa Camelo  
Professor Assistente IV do Departamento de Língua e Literatura – Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Doutorando pela PUC-Rio de Janeiro.

Recebido em 08/08/2009

Aprovado para publicação em 06/09/2009