

A literatura infantil: do nascimento à sala de aula

RESUMO

O presente artigo se propõe a mapear as razões que levaram ao nascimento da literatura infantil, desde o processo de valorização da criança como sujeito que requer atenção e tratamento especiais. Para tanto, propomos uma análise dos fatores históricos e sociais que culminaram na criação de um cenário propício para o surgimento da literatura infantil, na perspectiva de Rosas (2019). Refletiremos sobre as mudanças sociais e econômicas, segundo Lajolo e Zilberman (2007) que levaram à reconfiguração do conceito de família, para, finalmente, poder situar a criança como sujeito que possui necessidades específicas. Nesse aspecto, demonstraremos, ao final do artigo, que a raiz do nascimento da literatura infantil diz respeito à valorização da criança enquanto sujeito com as suas etapas de maturação e desenvolvimento próprios. Apenas com essa mudança de paradigma houve a consolidação da literatura infantil como objeto para a transmissão de valores, pois tudo foi adaptado para a realidade das crianças. Demonstraremos, também, uma metodologia aplicada para o ensino de Literatura e Leitura em sala a partir das etapas da sequência básica (COSSON, 2014). Ao final desta pesquisa, a eficácia do trabalho com a Literatura infantil, seja esta segundo o viés estético-artístico ou com o viés escolarizado, será comprovada a partir do sucesso das estratégias metodológicas aplicadas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Escolarização. Leitura. Infância.

Renan Marques Isse
renanisse18@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil nasce com a necessidade que as sociedades tiveram de transmitir alguns valores para reforçar a formação social dos leitores mirins. Altamente vinculada às exigências e às solicitações dos institutos educacionais, o viés pedagógico, no seu início, sempre foi predominante ao longo dos séculos em que esse tipo de literatura se manifestou. Antes do seu nascimento, não havia textos específicos para as crianças, ou seja, esse público tinha à disposição os mesmos textos que os adultos liam.

O substantivo “infância” representa o período de tempo destinado à vida infantil, isso é, dos primeiros anos de vida até a chegada à adolescência. Definir o que é a infância através do tempo, no entanto, é uma prática árdua e inconclusiva, principalmente caso se busque uma representação mais unívoca. Ao longo dos anos o conceito de infância varia, principalmente dependendo de qual sociedade ela esteja vinculada.

As crianças, por muitos anos, foram pensadas como adultos em miniatura. A infância, portanto, era uma etapa da vida a que não era atribuída nenhuma atenção particular no que diz respeito às necessidades das crianças e às decisões pedagógicas, entre outras. Elas circulavam livremente pela vida adulta e recebiam os mesmos textos escritos ou orais que se destinavam aos adultos, sem que houvesse adaptações de linguagem ou controle de temas. (ROSAS, 2019).

Questões pertinentes ao nascimento da literatura infantil e sua relação com o mercantilismo, à relação entre leitura literária e escola, ao uso da literatura enquanto veículo para transmissão de conhecimentos e valores e o papel da literatura infantil na sala de aula serão abordadas em suas respectivas sessões.

1. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ESCRITOR

Para começar qualquer reflexão sobre a tomada do livro infantil como artigo de consumo, portanto vendável, deve-se propor uma linha cronológica, que parte do advento do mercantilismo com o surgimento da classe burguesa, da Revolução industrial e o trabalho fabril, além da consolidação do capitalismo como doutrina econômica. A partir dessa exposição já feita, pensa-se no uso que a escola e a sociedade, enquanto instituições responsáveis pela transmissão e concretização de valores, fazem do livro infantil para só então poder chegar ao modo como a escola se apropria do texto literário.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) apontam que no auge das revoluções industriais e tecnológicas originadas no século XVIII houve também a reestruturação do núcleo familiar. Aquela burguesia recém-ingressa ao poder conseguiu fazer com que as pessoas não dessem tanta importância às manifestações políticas e se voltassem mais ao seu núcleo doméstico e às suas solicitações. Nesse sentido, dividiu-se o trabalho e consolidou-se a figura da criança como sujeito cujas necessidades específicas passariam a ser atendidas exclusivamente. O pai era o responsável por sustentar economicamente a família, enquanto à mãe cabiam as funções domésticas e educacionais.

Nesse sentido, a criança passou a ser vista e respeitada como um sujeito que não mais vivia à margem dos adultos. Com essa reorganização dos papéis familiares, a infância passou a ser público-alvo de certas produções literárias e culturais e brinquedos específicos que se adaptassem às suas necessidades cognitivas, emocionais e comportamentais. Pode-se assinalar, portanto, a reconfiguração do núcleo familiar como o primeiro momento para a valorização da criança enquanto entidade independente.

No caso da literatura, por exemplo, houve a valorização dos contos de fadas e das fábulas enquanto gêneros mais indicados ao público leitor infantil em formação. Tais escolhas se justificam pelos propósitos moralizantes e pela presença da fantasia e do maravilhoso, entre outros elementos, que atraem a atenção da criança ao mesmo tempo em que propõem o ensino de certos dogmas e padrões de comportamento. Além desses, houve também a adaptação de clássicos literários voltados para o público infantil, com uma natural simplificação da linguagem usada e com um controle e adaptação da temática apresentada. (ROSAS, 2019)

Retomando a pesquisa de Lajolo e Zilberman (2007), a classe burguesa recém-ascenda ao poder com a queda da monarquia absolutista possuía recursos financeiros para exercer controle nos meios social e político, mas lhe faltavam os lados cultural e intelectual. Com a intenção de reforçar o *status quo* para seus descendentes, os burgueses se tornaram fortes defensores da instituição escolar e da educação. Além disso, à instituição recaía o papel de auxiliar as famílias na mediação entre criança e sociedade, ou seja, trata-se de uma ação em conjunto.

As Revoluções Industriais, sobretudo a primeira, promoveram mudanças nunca antes imaginadas na estrutura social dos países europeus, a começar pelo êxodo rural. Muitos agricultores e trabalhadores do campo foram seduzidos pela promessa de novos postos de trabalho na cidade e rumaram para lá com a intenção de se tornarem operários do setor têxtil e industrial. No entanto, com o aumento exorbitante da mão-de-obra disponível, houve falta de emprego para aquele grande número de trabalhadores, o que provocou o aumento dos níveis de criminalidade. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007)

O advento do capitalismo, portanto, suscitou mudanças no âmbito social e econômico ao mesmo tempo. Para resolver o problema da mão-de-obra até então ociosa, surgiu uma demanda para incrementar o grau de especialização dos trabalhadores desocupados. Uma vez que o acesso à instrução era limitadíssimo, saber ler e escrever em língua materna era destaque. Como não havia um sistema educacional nacional, o ensino era relegado a algumas escolas nos fundos das paróquias e às tradicionais *dame schools*¹, na Inglaterra em vias de industrialização.

Em *A ascensão do romance*, estudo publicado por Ian Watt (2010), há a demonstração de que, além da dificuldade de acesso à educação escolar, permanecer na escola era igualmente complicado. Devido ao longo e extenuante regime de trabalho durante os primeiros anos da Revolução Industrial, os índices de analfabetismo de algumas regiões fabris aumentaram consideravelmente. Somadas as dificuldades financeiras de um país cujo processo industrial era apenas incipiente aos baixos níveis de alfabetização nacional, o acesso à leitura e à literatura não era tão democrático como se pode notar nos dias atuais.

Um dos fatores que afastava o público da literatura diz respeito ao custo dos livros, que representava uma grande parte dos vencimentos semanais dos trabalhadores. Nesse contexto, houve a popularização das bibliotecas circulantes, após 1742, além, é claro, do livreiro, o profissional responsável por iniciar “[...] a sujeição da literatura às leis econômicas do *laissez-faire*” (WATT, 2010, p. 57), ou seja, transformar o livro em bem de compra e venda. Além disso, os livreiros também encomendavam projetos literários aos autores, o que iniciou o processo de profissionalização do escritor literário.

Apesar de todas as mudanças comportamentais e de valores que a literatura demonstrou com o passar dos anos e da mudança na forma de pensamento das sociedades, uma coisa manteve-se estanque: o fio que mantém atada a literatura infantil à escola.

[...] A modernização econômica refez, traduzindo em modos de produção sofisticados e em divulgação mais agressiva, a antiga aliança econômico-ideológica sempre celebrada entre a sala de aula, de um lado, e histórias e poesias infantis, de outro. (LAJOLO, 2000, p. 67).

Nota-se, portanto, que literatura infantil e sala de aula se tornaram conceitos indissociáveis. O livro infantil, nesse sentido, foi criado para atender às necessidades particulares tanto da escola quanto dos pequenos leitores. Enquanto as tendências pedagógicas visavam ao ensinamento e à transmissão de valores e normas comportamentais às crianças, a Literatura infantil se apresentava como o mecanismo ideal para alcançar esse objetivo, devido às diversas técnicas de aproximação da mensagem a ser transmitida à mente infantil em desenvolvimento.

2. A SITUAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (DRUMMOND apud SOARES, 2006, p. 18)

As palavras de Carlos Drummond de Andrade já ajudam a direcionar o seguimento que daremos a esse tópico. Quando se pensa que a literatura infantil é um tipo de literatura destinada às crianças, ou que a elas interesse, inevitavelmente se pensa em uma literatura produzida para ser trabalhada pela escola, em sala de aula. Isso, no entanto, não é bem o que acontece. No que diz respeito a sua estrutura formal e conteudística, por mais surpreendente que possa parecer, os livros são feitos pensando no professor. É esse o profissional que

determinará o sucesso ou o fracasso da edição, o que pode garantir um número maior de vendas e uma fidelização do profissional àquela editora ou conjunto de autores. Para isso, os autores e as editoras optam por lançar livros coloridos e atraentes.

Nesse contexto, a literatura infantil passa a ser escolarizada desde o seu nascimento: ela nada mais é do que um subproduto da pedagogia escolar, cuja existência só se consolidou a partir do momento em que sociedade precisou transmitir as lições de moral e normas de bom comportamento às crianças (LAJOLO, 2000). Note-se que a literatura infantil já é escolarizada desde a sua produção, pois os primeiros objetivos a serem atendidos são os da escola e suas propostas didáticas. Uma vez que isso acontece, aí sim começa a se pensar em como fazer para conjugar esses objetivos aos modos de se transmitir conhecimentos e se lidar com a mente pueril.

Naturalmente esse comentário anterior não se refere às grandes obras pensadas primeiramente para a satisfação do leitor. Referimo-nos, aqui, às instâncias inadequadas do processo de escolarização da literatura infantil, a que nos debruçaremos com mais propriedade no quarto tópico desta análise.

A literatura infantil como instrumento pedagógico é um veículo através do qual se reforçam as condutas sociais vigentes em tal sociedade nas mentes em desenvolvimento dos pequenos leitores. Essa concepção de literatura subserviente à escola fortalece seu caráter escolar e a reduz como objeto de arte, sem lhe dar a devida importância ao seu lado literário e artístico.

Escrever livros para crianças é uma tarefa árdua. Há dois modos tradicionais de como fazer literatura infantil em voga: um com viés artístico e outro com viés educacional. A qual desses vieses a produção literária destinada às crianças deveria se encaixar? Naturalmente a resposta mais simples seria deixar a cargo do escritor. Tal decisão, no entanto, se deve à época em que a sociedade vive. As influências sociais indicarão as urgências mais necessárias em cada momento.

Nelly Novaes Coelho (2000) traça um panorama histórico, no qual ela indica que,

[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia. (COELHO, 2000, p. 46)

Em momentos de transformações sociais, o lado artístico se faz predominante; os textos se mostram de forma mais lúdica e são apresentados como uma aventura em que os leitores se lançam para visualizar, compreender e aceitar as mudanças propostas. Quando o momento é de consolidar uma certa ideologia política ou social, ou até mesmo de ensinar certos valores e reforçá-los, a literatura se torna veículo pedagógico para transmitir os novos conceitos e consolidá-los como valores vigentes.

Dessa forma é possível compreender que as raízes da literatura infantil se fincam em dois extremos: o artístico e o educacional. Nos dias atuais, nota-se a

predominância de um sobre o outro. Em outras palavras, ou encontram-se livros altamente informativos sem a tentativa de aproximar o leitor em formação para o seu universo literário, ou livros altamente lúdicos e vazios em significado.

3. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Pensando o texto literário como objeto artístico, detalharemos uma metodologia teórica de trabalho para a escola, lugar que consideramos o espaço ideal para que se trabalhe com a literatura infantil, com o suporte do professor especialista, que saberá auxiliar os alunos a articularem todos os instrumentos que possuem para a ressignificação do texto lido.

[...] Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. (...) No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2014, p. 26).

Em sala de aula, muitas vezes se usa a literatura como instrumento de ensino para indicar manifestações linguísticas concretas. Segundo Lajolo (2000, p. 70)

[...] O primeiro momento de liberação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto.

A partir da quebra desse paradigma educacional, a literatura passou a ser vista como campo do saber autônomo, com seus objetivos e propósitos particulares. Para apresentar a abordagem de forma ainda mais voltada para a leitura e compreensão, Soares (2006) propõe que a literatura deveria ser escolarizada, isto é que a escola se aproprie do texto para desenvolver um trabalho direcionado às práticas de leitura, e não mais ao ensino de gramática.

A escolarização da literatura é um processo inevitável; trata-se da essência da instituição escolar a partir da

[...] ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos. (SOARES, 2006, p. 21).

Trata-se, portanto, de algo natural e inevitável, que não pode ser compreendido sob óticas estigmatizantes ou pejorativas. Para ser tomada como objeto de estudo, a literatura precisou ser escolarizada. A crítica, porém, deverá recair em situações onde essa prática de escolarização seja feita de forma errônea e inadequada. De certo modo, o processo de escolarização da literatura trata de vários momentos, desde a seleção, a organização e a aplicação do livro nos seus mais diversos vieses.

A importância da leitura na sociedade atual é tão grande que ela deve tomar uma posição ativa, investigadora e reveladora de visões de mundo. Escolarizar adequadamente a literatura diz respeito à fornecer estratégias de leitura e interpretação aos estudantes, de modo que estes possam ressignificar o seu conhecimento prévio a partir da nova informação que estão decifrando.

O trabalho de leitura na escola, seja ela literária ou não, não pode se limitar à leitura simples ou à simples fruição do texto como entretenimento. O processo de escolarização exige que a leitura seja sempre comprovada, por se tratar de um objeto escolar. Dessa forma, faz-se necessário que o professor esteja presente para auxiliar os alunos a articular seus conhecimentos prévios a fim de que a leitura seja ressignificada, o que reforça o papel imprescindível da escola enquanto local privilegiado para o desenvolvimento e comprovação das estratégias de leitura utilizadas pelo aluno na compreensão do texto lido. (ISSE, 2022, p. 113)

Para tal, é necessário que aquele tipo de leitura como mera decodificação e organização das palavras e blocos textuais seja superado. Para isso, Cosson (2014) propõe o letramento literário enquanto prática agregadora que dialoga com todas as instâncias de conhecimento de que o leitor dispõe. Trata-se de uma forma de engajar a leitura, o que configura ao leitor um caráter mais ativo, pois ele toma posse da obra e cria a sua própria rede de significados.

Quando o leitor é capaz de superar a leitura simples e se lança ativamente ao texto, ele consegue reter o máximo de informações lidas, de acordo com uma investigação proposta por Angela Kleiman (1989). A autora defende que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 13. Grifos da autora).

Tais palavras encontram eco em Lajolo (1982, p. 59)

Ler um texto não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Ambas as autoras defendem que a leitura é um processo interativo. Relacionar todos os níveis de conhecimento já possuídos pelo leitor é uma questão nevrálgica para a compreensão do texto lido, pois são as visões de mundo, a bagagem cultural e as leituras já feitas anteriormente que permitem ao leitor fazer inferências para relacionar e ampliar os significados de suas leituras.

Sob a ótica da leitura, a literatura, como todos os textos, não fala por si só. Para que se extraia a sua voz, é necessário que o leitor adote um comportamento ativo e use seus conhecimentos prévios de modo a compreender o texto que lhe foi entregue. Nesse sentido,

Os conteúdos dos textos, entretanto, só adquirem sentido, como expusemos teoricamente, quando expostos à investigação de quem lê, isto é, eles vivem através da regência do leitor. O que importa, então, não é o texto em si, mas o uso que a ele se dá. Por tais vias, queremos salientar o caráter socializador da literatura [...] (AGUIAR, 2006, p. 254)

A leitura é como se fosse um jogo, cujas peças e regras são dadas ao leitor pelo autor. A montagem dessas peças, porém, cabe ao leitor uni-las de acordo com a sua maneira de concebê-las no todo textual e de significá-las com as outras leituras que já tem. (AGUIAR, 2006).

Além das contribuições externas ao domínio textual, é necessário capacitar o aluno com o desenvolvimento de estratégias de leitura e verificação da acurácia de suas inferências quanto à informação expressa no texto. Nesse sentido, reiterar o lugar do *letramento* como metodologia base para o trabalho com o texto literário em sala de aula é o ponto crucial para a criação do leitor proficiente, isto é, “um ser ativo e interativo, que utiliza seus conhecimentos prévios de diversas áreas e sua capacidade de assimilação.” (TEDESCO, 2012, p. 235).

A visão de leitura apresentada pelas autoras supracitadas, portanto, mostra-se em oposição àquilo que Rildo Cosson (2014) demonstra como leitura simples. Aliás, esse tipo de leitura é o maior indicativo de resistência ao processo de letramento literário, visto que está completamente dissociado dos estudos mais atuais que mergulham nos benefícios e mecanismos da leitura. Ler, portanto, vai além da mera decodificação de palavras e frases.

Eis a função da escola: prover os meios, instrumentos e condições necessárias para que o leitor possa construir a sua leitura. Nesse sentido, reforça-se mais uma vez a escola como o local primordial para o encontro do leitor com o texto e o aperfeiçoamento de suas estratégias de leitura.

4. COMO ESCOLARIZAR A LEITURA ADEQUADAMENTE

Após essa reflexão de natureza teórica, cabe agora um espaço para propor uma forma adequada de se abordar com o texto literário em sala-de-aula. Segundo as palavras de Soares (2006), a escolarização

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2006, p. 47).

Nesse contexto, a escola lança mão de uma série de práticas, desde a organização dos materiais didáticos próprios, à seleção de textos e à abordagem

deles em aula pelo professor de língua portuguesa ou mesmo pelo professor da sala de leitura. Algumas dessas práticas são exemplos ideais de escolarização equivocada, as quais serão analisadas minuciosamente².

Quando se apresenta a poesia, há a predominância de duas metodologias de trabalho: a primeira volta-se às estruturas formais – verso, rima, estrofes – enquanto a segunda volta-se para o ensino de língua. A poesia então é apresentada como mero instrumento para que se abordem questões gramaticais ou ortográficas. A crítica, nesse caso, fica em duas áreas principais: a seleção e a abordagem inadequadas.

No que diz respeito à seleção de obras e autores, frequentemente os nomes e títulos escolhidos são os mesmos, o que leva a criança a pensar que qualquer manifestação literária que não seja dos autores indicados em sala de aula não é literatura. Desse modo, reforça-se o conceito excludente de que apenas a literatura canônica tem status de literatura, o que corrobora o preconceito literário em relação a certos autores e obras que são preteridos.

Some-se a isso a ausência de critérios de seleção de obras e autores. Não se renova a literatura abordada em sala de aula para privilegiar o canônico e limitar fortemente as manifestações contemporâneas. Como não há critérios definidos para selecionar os autores e textos além do status e da circulação, a escola opta por usar apenas o que já se consolidou pelo uso ou textos de baixa qualidade, por exemplo, os textos do próprio autor do livro didático.

O autor de um livro didático tem como intenção direcionar e facilitar o trabalho do professor em sala de aula, aludindo a certos tópicos considerados indispensáveis em uma aula. Nesse sentido, Soares (2006) aponta que o material didático frequentemente inclui um pseudotexto – que se apresenta como literatura – cuja finalidade é ensinar algo específico de língua. Dessa forma, os alunos são apresentados a poemas que não possuem valor literário nem estético e distorcem completamente a noção de poesia.

Quando se usam textos em prosa para tal finalidade, o aspecto semântico é preterido pelo viés instrumental de ensino. Normalmente trata-se de um “ajuntamento” de palavras que não pode ser considerado um texto, pois não apresenta coesão nos seus aspectos formais tampouco coerência na unidade semântica. Esse caso acontece com maior frequência em textos narrativos, pois, uma vez que apresentam uma estrutura cíclica na sua formatação, muitas vezes eles são apresentados de forma incompleta, o que compromete significativamente a compreensão da unidade textual como um todo significativo.

A partir de práticas incorretas de escolarização da literatura, propomos o uso de atividades de leitura que visem ao enriquecimento e à articulação de todos os níveis de conhecimento do leitor. O professor deve ser a figura que facilitará o contato do aluno com a obra literária, e deve ter uma sensibilidade ímpar para respeitar o tempo de cada um, os níveis culturais e as bagagens de leitura de seus alunos de forma individual. Nesse contexto, tomamos o que Cosson (2014) propõe como sequência básica para o trabalho com o texto literário.

Em um primeiro momento, o professor será o responsável por propor uma atividade que dialogue com o texto que será lido, de modo a preparar o terreno para que possa enfim abordar a obra nas etapas subsequentes. O sucesso da abordagem depende de uma boa motivação. Nesse caso,

[...] a motivação - é uma maneira de se apresentar o texto aos alunos, preferencialmente de forma intersemiótica – uso de diferentes suportes – ou de forma intertextual, de modo a dialogar com o conhecimento prévio dos estudantes. (ISSE, 2020, p. 185)

Vale ressaltar, no entanto, que a proposta da motivação não visa a silenciar outras possíveis leituras. Sabe-se que quando uma etapa guiada dessa inicia os trabalhos em sala-de-aula, os alunos tendem a aceitá-la como verdade absoluta, mas isso não quer dizer que não há outras leituras a serem feitas; o professor deve ater-se a facilitar o encontro do aluno com a obra, e não de entregar-lhe uma versão simplificada e resumida do texto em questão. Em outras palavras, ele não pode se aprofundar demais, senão corre o risco de limitar a interpretação dos alunos.

Finalizada essa etapa, parte-se para a introdução, que é uma breve apresentação do autor e da obra com a intenção de despertar o interesse de um livro que dialoga com aquilo que foi apresentado na motivação. A abordagem deve ser sucinta para não colocar mais obstáculos na entre o leitor e o texto.

Enfim o contato com o texto se dá na terceira: a leitura. Nesse caso, o professor será apenas aquele que guiará e facilitará o processo de leitura. Se a motivação e a introdução foram bem feitas, os alunos não deverão ter muitos problemas, e o professor estará presente para facilitar a compreensão de certas passagens e avaliar se há dificuldades na leitura.

Enquanto prática escolarizada, isto é, tomada como objeto de ensino, a leitura deve ser acompanhada de perto pelo professor. Nessa etapa, cabe ao docente verificar o andamento da leitura por parte de seus estudantes, caso esta tenha sido assinalada como atividade a ser feita em casa, ou realizá-la em aula, com a escolha prévia de alguns trechos para serem lidos e discutidos.

Para propor o enriquecimento da bagagem cultural, o professor pode atribuir à turma leituras complementares que tangenciem a obra literária em alguns pontos. Eis o que Cosson (2014) chama de atividade-intervalo: são momentos de intervenção do docente em vistas de apresentar uma visão de mundo complementar àquela que está sendo apresentada no texto-base. O uso de atividades-intervalo facilita também na hora de pensar quais atividades serão propostas como comprovação da leitura feita.

Nesse sentido, além de se mostrar como um momento para verificar o andamento da leitura literária,

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. (COSSON, 2014, p. 64)

As atividades-intervalo, portanto, corroboram com a criação de novos sentidos a partir da revelação de novas visões de mundo, além de apresentar aproximações ou distanciamentos entre pontos de vista ali trabalhados em relação à abordagem feita no texto-base. Ademais, esse momento reforça o

posicionamento ativo do estudante, pois ele será responsável pelas relações estabelecidas entre as leituras.

Para finalizar a última etapa da sequência básica, Cosson apresenta a interpretação, logo após a finalização da leitura. Nessa instância, o autor indica que ela se subdivide em duas possibilidades: a interpretação interna e a externa. Enquanto a primeira subdivisão indica a forma como o leitor se apropria do texto de forma individual e quais foram as suas construções de sentidos a partir do texto, é necessário ressaltar que é o momento em que leitor e obra se encontram pela última vez nas etapas da sequência básica. É nesse momento que o estudante será afetado ou não pelas potencialidades estéticas do texto enquanto objeto artístico. Por outro lado, o momento externo da interpretação apresenta a socialização da leitura feita, isto é, “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2014, p. 65).

É na interpretação externa que acontece, de fato, a materialização da escolarização do texto. Ao considerá-lo como um objeto didático, conforme já visto com o acompanhamento da leitura, há a necessidade de verificar e comprovar a leitura feita. Nesse sentido, a interpretação externa é o momento ideal para que o professor pense em atividades a fim de socializar a leitura individual dos estudantes, de modo a ressaltar que ler é uma atividade solidária, e não apenas solitária, uma vez que as contribuições apresentadas pela turma podem salientar novos pontos de vista para um estudante em particular.

Nesse sentido, como tratamos de um objeto escolarizado, a necessidade de confirmação da aprendizagem é constante, e deve ser feita nesta etapa, de modo a permitir que os alunos se expressem em um viés colaborativo, ou seja, que relacionem as diversas leituras já feitas, articulem seus níveis de conhecimento e se mostrem capazes de ressignificar a obra lida de acordo com a sua visão de mundo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A pesquisa de Nelly Novaes Coelho (2000) ainda se mostra bastante atual. Mesmo que de forma simplória e sem aprofundar as questões estéticas, a crítica que atua sobre a literatura infantil se faz cada vez mais presente. Tais vozes, no entanto, partem de diversos profissionais das ciências humanas, mas muito raramente partem do profissional da área de Letras, o que nos leva a crer que a literatura infantil atual ainda é vista de forma mais predominante como um simples veículo de transmissão de valores e padrões de comportamento, e não como objeto dotado de valor artístico.

De acordo com os dados colhidos na sua investigação, Coelho (2000) demonstra que as análises críticas feitas por profissionais de outras áreas do conhecimento indicam que a preocupação em relação à obra é muito maior no que diz respeito ao conteúdo informativo ali presente do que à literariedade. Quando se vincula a literatura infantil a problemas sociais, étnicos, políticos e econômicos, o caráter instrumental é reforçado novamente na literatura infantil.

Tal caráter instrumental, quando não é visto como introdutório ao ensino de elementos linguístico-gramaticais, pode ser compreendido como transmissão de valores e padrões de comportamentos que a sociedade espera que a criança

aprenda na escola. À literatura como manifestação artística, essas críticas não especializadas não recaem.

Considerando o uso instrumentalizado da Literatura infantil para o ensinamento de valores e modelos, suas instâncias adequadas de escolarização mostram-se mais eficazes quando são abordadas visando ao ensinamento e à consolidação do desenvolvimento da leitura do estudante. Dessa forma, a verificação do entendimento do aluno naturalmente indicará se aqueles valores apresentados foram compreendidos ou não por meio da leitura.

O trabalho com o texto literário em sala de aula naturalmente ocorre de forma escolarizada. Partindo dessa ótica, apesar de o termo “escolarização” ser malvisto em primeiro momento, não se trata de uma prática que não deve ser feita. Deve-se atentar, contudo, para que tais práticas aconteçam de forma adequada, isto é, priorizando e valorizando o texto literário como objeto artístico, cujas finalidades ensimesmadas encontram a escola como local privilegiado para o ensino.

Há, portanto, uma bifurcação para o caminho a ser adotado em relação à abordagem da Literatura nas escolas. Caso a opção seja por privilegiar o lado artístico e literário das obras ou por valorizar a mensagem subjacente por trás dos textos no que diz respeito ao ensino de normas, comportamentos ou valores, uma metodologia escolarizada com vistas ao desenvolvimento e à consolidação da leitura e da interpretação é um ponto crucial para o sucesso de práticas que visem à escolarização do texto literário.

Children's literature – from birth to classroom

ABSTRACT

This paper intends to identify the reasons that caused children's literature origin, since the beginning, when kids were recognized as human beings that demand attention and special treatment. In order to do so, we propose an analysis of historical and social evidences that culminated in the creation of an optimized scenario towards children's literature origin, according to Rosas (2019). We will also reflect on the social and economic changes, as presented by Lajolo and Zilberman (2007), which caused the remodelling of the concept of family, so as to, finally, be able to place children as human beings who possess specific needs. In this aspect, we will demonstrate, at the end of the paper, that the root of children's literature origin is about considering the kid as an autonomous being, with their own maturing and developing stages. Only by this change of paradigm, has there been children's literature consolidation as an object to teach values, since everything was adapted to their reality. We will also show a methodology adapted to teach Reading and Literature in the classroom starting from Cosson's (2014) basic sequence stages. At the end of this research, working with Children's literature effectiveness whether it is following aesthetic-artistic approach or the schooling approach will be demonstrated with the success of the applied methodologic strategies.

KEYWORDS: Children Literature. Schooling. Reading. Childhood.

NOTAS

¹ Um tipo de escola localizado dentro da casa de mulheres que se propunham a alfabetizar e ensinar o básico da aritmética às crianças da redondeza.

² Conferir SOARES, 2006, para verificar os exemplos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-255.
- COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, R. Letramento Literário: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.
- LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: história & histórias. 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ISSE, R. M. O letramento literário e a escolarização da literatura infanto-juvenil. Caderno seminal digital, Rio de Janeiro, nº 35, v. 35, jul/dez. 2020. p. 179-196.
- ISSE, R. M. Práticas de leitura e a formação de leitores literários. In: LIMA, A. X; PEREIRA, A. O. C; CARDOSO, C. L. Literatura infantil/juvenil e escola: relações entre leitura literária e ensino. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022. p. 103-126.
- ROSAS, C. Literatura infantil e o gênero fábula: confluências. Letras em revista, Teresina, nº 2, v. 10, jun/dez. 2019. p. 175-189.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-48.
- TEDESCO, M. T. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, D (org). Língua portuguesa e ensino: Reflexões e Propostas Sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Factash EditorA, 2012. p. 231-245.
- WATT, I. A ascensão do romance. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

Recebido: 17 dez. 2020

Aprovado: 7 out. 2023

DOI: 10.3895/rl.v25n46.13621

Como citar: ISSE, Renam Marques. A literatura infantil: do nascimento à sala de aula. *R. Letras*, Curitiba, v. 25, n. 46, p. 42-57, jan/jun 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

