

TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL: DA ORIGEM HISTÓRICA E DO CONCEITO MERCADOLÓGICO AO CARÁTER PEDAGÓGICO NA ATUALIDADE¹

Aline Luiza da Silva² (Licenciatura em Letras/UNIVEM)

Resumo

O presente trabalho procurou percorrer a trajetória da literatura infantil desde sua origem histórica, observando o conceito mercadológico, sob o qual esta literatura foi observada e rotulada, chegando ao caráter pedagógico na atualidade, verificando, assim, as questões que implicam a crise presente neste campo literário.

Palavras-chave: 1. literatura infantil 2. Conceito mercadológico 3. Caráter pedagógico.

Abstract

THE TRAJECTORY OF CHILDREN'S LITERATURE: FROM HISTORICAL ORIGIN AND THE MARKETING CONCEPTS TO ITS PEDAGOGICAL ASPECT IN THE PRESENT

The present work searched through the trajectory of children's literature from its historical origin, looking at the merchandising concept, under which this literature was watched and labeled, arriving to pedagogic nature in the actuality, verifying, that way, the questions involving the present crisis in this literary field.

Key-words: 1. Children's literature 2. Merchandising concept 3. Pedagogic nature.

1 Artigo resultado de Iniciação Científica realizada em 2008 (UNIVEM - Marília/SP).

2 Licenciada em Letras (UNIVEM - Marília/SP). E-mail: proaline.sementinha@gmail.com

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, apesar de ser uma vertente da literatura geral que prima, na maioria das vezes, pela escrita direcionada à determinada faixa etária, possui obras com conteúdos capazes de lapidar o imaginário humano e auxiliar a compreensão e a resolução de conflitos internos de cada indivíduo em particular.

Partindo do pressuposto de que a literatura infantil está em crise de valores, conceitos e funções, observou-se a importância de pesquisar acerca do referido tema almejando percorrendo a trajetória da literatura infantil desde sua origem histórica, observando o conceito mercadológico, sob o qual esta literatura foi observada e rotulada, chegando ao caráter pedagógico na atualidade, verificando, assim, as questões que implicam a crise presente neste campo literário.

Organizado em três capítulos, o trabalho apresenta suas subdivisões com os títulos “Concepção de criança e a origem da literatura infantil”, que trata dos primórdios da literatura infantil e de considerações em relação à questão da concepção de criança ao longo dos séculos; “Crise na literatura infantil”, que discorre acerca do conceito mercadológico da literatura em questão e seu caráter pedagógico atual; e “Algumas considerações sobre a leitura como ferramenta em prol da familiarização com a literatura infantil”, no qual se observa as diversas concepções de leitura e discuti-se a importância desta na escola e na sociedade, como também o papel do professor no desenvolvimento do hábito da leitura.

O presente trabalho apresenta contribuições para os estudos acerca desse campo literário, como a compreensão e o esclarecimento de que, enquanto produção estética-literária, que mobiliza o pensar criativo, a literatura infantil não deve ser rotulada e mal interpretada, mas sim considerada mais uma das instâncias criativas do ser.

I CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

A história da literatura infantil inicia-se em meados do século XVIII, de acordo com o desenrolar da concepção de criança que se tinha na época, sendo que a origem dessa literatura tem uma ligação estreita com a Pedagogia; dessa forma, confunde-se muito seu caráter artístico com sua função didático-pedagógica.

Observa-se, então, mais profundamente a concepção de criança e a origem dessa literatura tão desvalorizada artisticamente desde seu nascimento até os dias atuais.

I.1 Concepção da criança

Para pensar a literatura infantil, é necessário pensar no seu leitor: a criança. Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Não se escrevia, portanto, para as crianças.

Segundo Regina Zilberman,

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (1985, p.13)

Sabe-se que, até este século, as crianças não eram percebidas socialmente como seres diferentes dos adultos, compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros e sociais como também o trabalho.

A partir do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, havendo então o distanciamento da vida “adulta” e recebendo uma educação diferenciada, que a preparasse

para essa vida.

Nesse momento, a criança é vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é demarcada pela idade. O adulto passa a idealizar a infância. A criança é o indivíduo inocente e dependente do adulto devido à sua falta de experiência com o mundo real. Até hoje, muitos ainda têm essa concepção da infância como o espaço da alegria, da inocência e da falta de domínio da realidade. Os livros que trazem essa concepção são escritos, então, com o objetivo de educar e ajudar as crianças no enfrentamento da realidade.

Já com a Psicologia da Aprendizagem, a infância é tratada como uma etapa de preparação do pensamento para a vida adulta. O pensamento infantil não tem ainda uma lógica racional. A literatura infantil é, nesta concepção, adequada às fases do raciocínio infantil, entendido como idade cronológica. Essas concepções convivem, até a nossa atualidade, possíveis de serem percebidas até no modo como os livros são selecionados e catalogados pelas editoras.

No entanto, outra concepção de infância tem sido defendida e, com ela, uma nova postura da literatura infantil. É preciso entender que a criança é também cheia de conflitos, medos, dúvidas e contradições, não por desconhecer a realidade, mas por trazer em si a imagem projetada do adulto:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. (ZILBERMAN, 1985, p. 18)

I.2 Origem histórica da literatura infantil

A literatura infantil surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição.

Naquele momento, a literatura infantil constitui-se como gênero em meio a transformações sociais e repercussões no meio artístico. Em 1697, Charles (1628-1703) Perrault traz a público *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: Contos de Mão Gansa*. Ganham, então, forma editorial as seguintes histórias: *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*.

Os contos de fada conhecidos atualmente surgiram na França, ao final do século XVII, com Perrault, que editou as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo. Assim, acredita-se que, antes do cunho pedagógico, houve o objetivo de leitura e contemplação pela mente adulta. Acredita-se também que a mitologia grega já possuía um modo particular de transmitir o contexto da história de “Chapeuzinho Vermelho”. Posteriormente, Charles Perrault trouxe a história moralizadora e mais adequada aos ambientes sociais que conviviam na época. A história da menina e do lobo sofreu ainda alterações por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm.

Segundo Cunha (1987), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (p. 20). Pode-se dizer que a literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, com uma literatura centralizada em algumas personagens em especial.

2 CRISE NA LITERATURA INFANTIL

Desde o seu surgimento, em meados do século XVIII, a literatura infantil vem sendo permeada de preconceitos, rótulos e banalizações acerca de sua importância, função pedagógica e/ou artística, entre outras eventuais questões.

Por seu caráter singular, nasce uma comparação hierarquizada com a literatura não infantil, a canonizada, a aceita pela academia, a lida e praticada pelo público adulto. Devido a essa classificação, a literatura infantil já nasce com o peso da menoridade, pois é atrelada a um projeto educacional (político-pedagógico) e a seu público, que é a criança, sem mencionar a predestinação mercadológica que em si está embutida.

Candido (1995) traduz em poucas palavras o que há de se compreender quanto à literatura infantil, bem como a literatura como um todo: “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção” (p. 245).

Acerca da crise na literatura como um todo e também em seu ensino, Perro-ne-Moisés (2000) afirma que:

Os problemas atuais [...] da literatura decorrem da situação incerta em que se encontra a própria literatura neste fim de século, época que se convencionou chamar de pós-moderna. No momento atual, a literatura está sendo questionada em sua produção e em sua recepção, encontrando-se ameaçada em seus próprios fundamentos. (p. 345)

A literatura infantil está em crise, principalmente pela dúvida que paira em relação à própria literatura em questão. Surgem, então, duas hipóteses claras para o crescimento desse problema: o conceito mercadológico e o caráter pedagógico na atualidade.

2.1 Conceito mercadológico

Por meio das leituras realizadas acerca das questões que envolvem a literatura infantil e a crise que permeia esse campo literário, percebe-se que o ensino, bem como a produção da literatura infantil, são observados como parte da sistemática mercadológica venda e consumo, pois é produzida para ser veiculada a um projeto político ligado à educação e, consequentemente, à escola. Com isso, as obras produzidas perdem o seu valor estético de observação do mundo, de plasmar as idéias do cotidiano e de transformar o ser no seu íntimo, e nascem “marcadas” por um destino outro que não o gosto e a arte.

De acordo com Sodré (1985), o preconceito que envolve a literatura está presente e pode ser observado em uma simples visita a alguma livraria, local onde pode ser notada certa organização preconceituosa:

Quem visita uma livraria organizada à maneira norte-americana não pode deixar de perceber que a arrumação das prateleiras atende a uma certa discriminação literária. De um lado, estão romances de autores como Thomas Mann, Malcolm Lowry, Jorge Luis Borges, Guimarães Rosa, Machado de Assis e outros, reconhecidos como “clássicos” ou “grandes escritores”, produtores de Literatura (com maiúscula). No outro, misturam-se figuras como Dashiell Hammett, Issac Asimov, Agatha Christie, Ray Bradbury, Michael Moorcock, Karl May, em meio a manuais de emagrecimento, de como fazer sucesso ou subir na vida, etc. Neste caso, lida-se com produtores de best-seller ou, mais especificamente, quando se trata do gênero narrativo, com autores de literatura de massa (desta vez, com minúscula). (p. 5)

A literatura infantil é, muitas vezes, considerada uma literatura de massa, de menor qualidade, produzida em grande escala e pouco elaborada, pois o que o mercado deseja, nesse âmbito, é a venda e o consumo, a quantidade, não a qualidade.

Dessa forma, pode-se compreender a colocação de Sodré (1985) em relação às regras de produção e de consumo no meio literário de massa:

É importante ter em mente o seguinte: o circuito ideológico de uma obra não se perfaz apenas em sua produção, mas inclui necessariamente o consumo. Em outras palavras, para ser “artística”, ou “cultura”, ou “elevada”, uma obra deve também ser reconhecida como tal. Os textos que estamos habituados a considerar como cultos ou de grande alcance simbólico assim são institucionalmente reconhecidos (por escolas ou quaisquer outros mecanismos institucionais), e os efeitos desse reconhecimento realimentam a produção. A literatura de massa, ao contrário, não tem nenhum suporte escolar ou acadêmico: seus estímulos de produção e consumo partem do jogo econômico da oferta e procura, isto é, do próprio mercado. A diferença das regras de produção e consumo faz com que cada uma dessas literaturas gere efeitos ideológicos diferentes. (p. 6)

O que pode ser observado atualmente é que as obras e os livros infanto-juvenis são feitos a partir das medidas do mercado, produzidos para um consumidor médio. São utilizados moldes e fórmulas prontas, sem diferenciações.

No mercado atual, encontram-se livros de péssima qualidade em impressão, ilustrações fora de contexto e também sem qualidade viável ao leitor e, principalmente, falhas no diz respeito ao conteúdo. A maior parte dos livros destinados ao público infantil possuem temas *piegas* e apresentam textos empobrecidos em busca do consumo desenfreado do mercado atual, que muitas vezes não procura a qualidade, mas sim um produto qualquer.

Geralmente há indicações de faixas etárias que comprometem a literatura, reduzindo-se a determinado grupo de leitores, ignorando a capacidade intelectual

e o desejo dos consumidores dessa literatura tão vitimada pela relação de venda e consumo.

Em relação à literatura infantil, sendo esta considerada como de menor qualidade e como cultura de massa, e ao conceito mercadológico, Zilberman e Lajolo (1986) consideram a seguinte questão:

Da mesma forma que no mundo moderno a cidade é, por excelência, o espaço onde eclodem conflitos sociais e individuais, crises e desajustes, é lá também o espaço privilegiado da produção e consumo da cultura de massa, com a qual a literatura mais contemporânea guarda não poucos pontos de contato. A simbiose entre a literatura e a cultura de massa não afeta apenas suas formas de produção e circulação, como, no caso da literatura infantil, sugere a regularidade de lançamentos, a redundância de temas, a proliferação de séries que trabalham sempre no mesmo horizonte de expectativa dos leitores, a destinação prévia de cada texto a esta ou àquela faixa-etária ou à discussão deste ou daquele tema. Além disso, a literatura infantil manifesta alguns procedimentos de composição que, diluindo e rebaixando o padrão culto no qual eventualmente se espelham, acabam por configurar os riscos de massificação dos livros para crianças: os ganchos narrativos ingênuos, a menção a personagens divulgadas por best-sellers e revistas, a alusão a fatos verídicos e contemporâneos veiculados pelo noticiário de jornal. (p. 84)

Assim, o conceito mercadológico se apresenta como um grande vilão para a literatura infantil, que luta pelo reconhecimento como produção estético-literária, como arte, como literatura de igual valor dentro do âmbito cultural.

2.2 Caráter pedagógico na atualidade

Partindo do pressuposto de que a literatura infantil está sempre em desvantagem em relação à questão literária como um todo, observa-se o adjunto “infantil” como articulador de certa carga preconceituosa ao se olhar essa literatura, quando a mesma deveria ser observada enquanto mais uma das diversas manifestações do fazer estético – arte do ser humano.

Atualmente a literatura infantil é permeada, além do conceito mercadológico, também pelo caráter pedagógico. Regina Zilberman aponta as relações históricas que devem ser consideradas acerca desta questão:

Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (1985, p. 13-14)

Talvez pela história e pela trajetória da literatura infantil ter sido tão conturbada, e inicialmente apresentando claros fins pedagógicos, sua conceituação ainda hoje não seja tão respeitada como deveria ser no meio literário. O intuito educativo que marca o surgimento desta literatura provavelmente sugeriu e inculcou no meio acadêmico a visão da literatura infantil como a não representação da arte, a função didático-pedagógica e a produção de menor qualidade.

Segundo Afrânio Coutinho (1978),

A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter

história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. (p. 8)

Pensando dessa forma, a utilização da literatura infantil nos meios escolares tem sido amplamente errônea, pois esta literatura não procura ser pretexto para ensinar conteúdos didáticos, o que tem ocorrido com frequência no âmbito educacional, mas sim representar a Arte, a estética literária.

Com referência a esta questão, à concepção de literatura e sua criação, Coutinho (1978) esclarece que:

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. (p. 9)

Complementando a citação anterior, sobre a literatura como manifestação artística, Afrânio Coutinho (1978) coloca que “ela tem existência própria, é ela e nada mais, e seu campo de ação e seus meios são as palavras e os ritmos usados por si mesmos e não como veículos de valores extra-literários” (p.10).

Não há como desvincular a literatura infantil do âmbito educacional, nem é esse o objetivo pretendido pelo presente trabalho. Desse modo, há que se encontrar um meio para trabalhar esta literatura sem que seja como pretexto para ensinar os conteúdos previstos didaticamente, mas

sim como leitura literária, em busca da familiarização entre leitor e produção artística, da compreensão dessa expressão literária como arte e, conseqüentemente, do seu reconhecimento como mais uma das instâncias criativas do ser.

Sintetizando a essencialidade que há no ato pedagógico de se ensinar a leitura literária, Perrone-Moisés (2000) coloca que:

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem. [...] Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida. (p. 351)

Já Zilberman (1985), é contundente quando trata da função pedagógica que a literatura infantil tem assumido atualmente no âmbito escolar:

A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem. (p. 20)

Em síntese, observa-se que a literatura infantil continua intimamente ligada à questão pedagógica e a escola a trata de forma a banalizar sua função literária e artística, o que interfere profundamente na mudança de concepções que a sociedade tem desse campo literário.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA COMO FERRAMENTA EM PROL DA

FAMILIARIZAÇÃO COM A LITERATURA INFANTIL

De acordo com Abramovich, “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (1991, p. 16).

Surge, então, a importância do hábito da leitura para que a literatura infantil seja apreciada e passe a ser respeitada e considerada como arte, sem pretextos para sua utilização como mera fonte didático-pedagógica. Porém, outro problema em relação a esta questão é que, em geral, tanto no âmbito escolar quanto em outras esferas da sociedade, considera-se como *leitura* o simples ato de decodificar letras e pronunciá-las em disjunção com a compreensão do que está sendo lido.

A leitura, muitas vezes, não é considerada atividade que abrange o ato da compreensão e da interpretação de texto, mas sim o mero reconhecimento das letras que formam palavras, que, por sua vez, podem estar em comunhão, constituindo frases e compondo algum tipo de texto.

Faz-se necessário, assim, um estudo acerca dessas considerações, apontando algumas concepções, o papel dessa habilidade no meio escolar e na sociedade, como também o papel do professor no desenvolvimento do hábito de ler.

3.1 Concepções de leitura

Quando se pensa em *leitura*, vem à mente a “capacidade de” ou “aptidão para” decodificar letras, palavras e/ou frases que constituem um texto escrito e, num segundo momento, pronunciá-las corretamente de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. A partir dessa forma de pensar a leitura, observa-se um significado com bases fundamentadas na capacidade de ser um bom locutor das palavras que são lidas e pronunciadas. Essa é a concepção de leitura que pode ser observada dentro da sociedade atual e que permeia muitas das atividades escolares.

Fruto de uma tradição enraizada nos métodos e nas teorias educacionais, o en-

sino e o aprendizado da leitura, que se esgota em uma pronúncia perfeita, precisam ser desmantelados. Avançar rumo às novas tendências e concepções de leitura significa priorizar a interação do sujeito com o objeto de conhecimento, ou seja, aluno e texto.

O que é ler? O termo *leitura* é apresentado com diversos conceitos dicionarizados muito diferentes das conceituações que lhe são atribuídas socialmente, principalmente dentro da escola.

Segundo definição encontrada no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, *leitura* significa “1. O ato ou o hábito de ler; 2. O que se lê. 3. Maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato” (2004, p. 451). Tem-se, então, a questão do simples ato ou ação de ler, algo que pode ser subjetivamente compreendido e interpretado; o hábito que vai além dessa concepção apontando a idéia de frequência do ato mencionado anteriormente e, por fim, a maneira de compreender o texto lido, em que se subentende as diversas formas de interpretação.

Faz-se necessário, dessa forma, observar a definição do termo *ler*, que, ainda de acordo com a definição do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, significa “1. Percorrer com a vista (texto, palavra, sintagma), interpretando-o, decifrando-o, falando em voz alta ou não; 2. Examinar, estudar [...]; 3. Interpretar, compreender [...]; 4. Atribuir significado, sentido ou forma a; interpretar. 5 perceber a partir de indícios; deduzir [...]” (2004, p. 453).

Nota-se, portanto, o salto entre o singelo significado que resume *leitura* em mera decodificação e a amplitude de compreendê-la, ou compreender o vocábulo *ler*, como conhecer e estudar, ações mais profundas, e interpretar o sentido, que envolve e assume toda essência desse ato, por vezes entendido como arte.

Há algum tempo, tem-se percebido que a escola trata da leitura como uma atividade estanque, como se esta pudesse ser separada, engavetada, afastada da compreensão de mundo, da leitura viva, mas apenas uma decodificação sem atribuição do verdadeiro sentido e significado das palavras.

O processo de leitura tem se tornado

um ato cansativo e digno de obrigatoriedade dentro das salas de aula, o desprazer dos alunos, algo enfadonho e sem significado para a maioria dos estudantes.

Retomando o sentido lúdico e artístico atribuído à leitura e relacionando-o ao repúdio que as crianças muitas vezes sentem por essa atividade escolar, observa-se a afirmação de Suzana Vargas em seu livro *Leitura: uma aprendizagem de prazer* (2000), que aponta para a mesma questão em que “Tratar a leitura como uma atividade artística. Talvez esta seja a forma de não vacinar as crianças contra ela” (p. 14).

A afirmação anterior é, ainda, melhor compreendida quando se percebe que leitura tem sido encarada como um exercício mecanizado, muitas vezes sem sentido real para os alunos de todas as idades. Porém, ler é atribuir significado ao que se lê, não é apenas pronunciar uma palavra ou uma frase corretamente; ler envolve a compreensão do que se lê.

No livro *Formando crianças leitoras* (1994), Josette Jolibert tem uma visão concisa e de grandiosa significação quando se trata da concepção do ato de ler: “Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito” (p. 15).

Partindo desse pressuposto, pode-se compreender a leitura e também a literatura, como a atividade de ligação entre dois mundos: o que está no material escrito e que pode ser lido e o mundo em que vivemos.

A consideração anterior fundamenta-se no conceito de intertextualização contemplada por Suzana Vargas, estudiosa que defende a leitura como um ato de prazer.

De acordo com Vargas (2000), ler é intertextualizar o mundo do leitor com o conhecimento que a leitura realizada oferece, transformando, assim, sua própria percepção de mundo:

Ler, portanto, significa colher conhecimentos e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a re-dimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que me cerca. (p. 6)

Ler transgredir o ato de reconhecer e pronunciar letras e palavras, enraíza-se na questão da compreensão do que se lê, da interpretação e da intertextualização, o que a escola talvez não ensine, mas que se aprende com a experiência, a vivência, a leitura de mundo, antes defendida por Paulo Freire em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2000):

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (p. 20)

Dessa forma, uma das considerações mais plausíveis de exposição e de compreensão do ato de ler está no raciocínio de Foucault, em *A leitura em questão* (1994), com a seguinte reflexão:

Todos sabem que há diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar... Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Quem ousaria dizer que sabe ler latim só porque é capaz de pronunciar frases escritas naquela língua? Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. Um poema

ou uma receita, um jornal ou um romance, provocam questionamentos, exploração do texto e respostas de natureza diferente; mas o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos. (p. 5)

Em síntese, a leitura está em total conjugação, num processo de reconhecimento de letras, pronúncia de palavras, interpretação do que se lê e intertextualização entre o material lido e o mundo com suas peculiaridades. Logo, a literatura infantil seria amplamente valorizada artisticamente se trabalhada no âmbito escolar com fins educativos que buscassem a leitura prazerosa, a leitura literária, a apreciação da arte pela arte.

3.2 O papel da leitura na escola e na sociedade

Vivemos em uma sociedade letrada e a leitura exerce importante papel dentro dessa sociedade. A leitura de *outdoors*, cartazes, jornais, anúncios em geral, revistas, livros, panfletos, documentos, receitas, comerciais televisivos, placas e outros textos é de considerável importância para a comunicação e a compreensão do mundo, seja dentro da escola, na casa do aluno ou na sociedade em geral.

Apesar disso, as escolas ainda transformam a leitura num processo maçante ao reduzi-la em exercícios que não contemplam nem exploram a verdadeira competência de ler, com os quais os alunos sentem-se aborrecidos e perdem o interesse pela leitura antes mesmo de conhecer todas as suas potencialidades.

Esta relação se dá, conforme Colmer (2002):

Assim, apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação, *ler é entender um texto*, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como

se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. (p. 29)

De acordo com Colomer (2002), os indivíduos que não dominam a prática da leitura consciente e significativa não são capazes de se comunicar com eficiência dentro da sociedade. Ainda, de acordo com a mesma autora, o conhecimento de mundo dos indivíduos que não têm acesso adequado à língua escrita pode ser consideravelmente prejudicado, já que não realizarão o confronto de idéias nem se apropriarão da cultura social escrita historicamente acumulada.

Acerca desse assunto, Colomer (2002) afirma mais claramente que:

O acesso à língua escrita também tem conseqüências no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, pois as mensagens escritas podem ser analisadas e confrontadas com nossas idéias ou com as de outros textos. Isso favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano, pois permite transformar as interpretações da realidade feitas por outros, ou mesmo por nós, em algo material e articulado que pode ser desfrutado, contrastado, conceitualizado e integrado em nosso conhecimento do mundo. (p. 124)

A esse respeito, Foucambert (1994) considera em seu livro que “a desigualdade na utilização da escrita constitui o ponto de estrangulamento de toda a vida democrática” (p. 25). Assim, reitera-se a afirmação que considera a deficiência do indivíduo que não lê, de acordo com as concepções de leitura apontadas nessa pesquisa, em sua atuação dentro de uma sociedade democrática e seletiva.

Em relação ao desenvolvimento dos alunos no âmbito escolar, muitos professores afirmam que os estudantes que não possuem a habilidade da leitura, conforme já anotado, apresentam dificuldades em todas as disciplinas, visto que, em qualquer uma delas, o aluno precisa ler para

compreender o que está sendo estudado.

Na sociedade não é diferente: o indivíduo, seja ele estudante ou não, precisa recorrer às suas habilidades de leitura (que abrangem a decodificação, compreensão, intertextualização e exposição de pensamentos) para compreender o universo à sua volta.

Porém, o que pode ser observado é que, na formação desses indivíduos, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem dentro das escolas, a leitura ainda é considerada de acordo com a concepção tradicional: pronúncia ou oralização das palavras sem qualquer significado real para o aluno.

Segundo Foucambert (1994), a escola e a sociedade continuam preparando as crianças e os adolescentes, como se algo fosse realmente acontecer, não naquele momento palpável para os estudantes, mas num futuro que, em geral, é impossível de ser visualizado pelos próprios alunos.

A escola, em consonância com a sociedade, atribui à criança o estatuto de tutelado, de irresponsável. É claro que, para aprender a falar, ela deve falar; mas o que diz não tem importância. Para aprender a escrever, deve escrever; mas o que escreve não serve para nada. Suas produções serão vistas com simpatia, como garantia de sua futura eficácia e como incentivo para que prossiga; basicamente, porém, o que ela produz não pode mudar nada no presente – o que é normal, pois são produções de alguém que ainda não age, por estar aprendendo a agir. (p. 100)

Então, se a escola e a sociedade não enxergam os alunos, sejam eles crianças ou adolescentes, como cidadãos, agentes da própria aprendizagem e com posição e função social únicas, como eles mesmos se enxergarão dessa forma?

Tanto escola quanto sociedade, portanto, colaboram para que os estudantes se eximam da responsabilidade de atuar como sujeitos ativos no meio escolar/so-

cial.

Com referência a esta questão, Afrânio Coutinho (1978) considera que a leitura literária auxilia o aluno no descobrimento do mundo e, conseqüentemente, em sua atuação na sociedade em questão:

Em primeiro lugar, deve servir para ensinar a leitura: leitura expressiva, leitura interpretativa, leitura dialogada. Pondo, desde o início, o aluno em contato direto com o texto literário, fazê-lo adquirir a familiaridade com a língua e a coisa literária, levando-o a adquirir o gosto da literatura, a justa compreensão de seu valor e significado. [...] A leitura inteligente, e inteligentemente conduzida, tem por função justamente abrir o véu sobre esse mundo. (p. 14)

Se a leitura tem seu papel na escola e na sociedade, ela tem também seu papel na formação do indivíduo atuante e transformador da realidade social. Porém, ambas continuam desconsiderando a importância do processo de formação dessa criança e/ou adolescente.

De acordo com Foucambert (1994),

O que a criança faz não tem importância: o importante é o que ela vai se tornar por meio do que faz. Mas, o que ela irá se tornar enquanto estiver fazendo essas coisas sem importância? Pois, queira-se ou não, ela se torna algo! A criança, irresponsável, porque ainda em desenvolvimento, aprende a ser fazendo de conta. (p. 100)

Há de se transformar essa concepção para então compreender melhor a relação entre aluno, escola, sociedade, leitura e escrita, com toda a riqueza que permeia o encadeamento de funções nessa teia organizacional.

A escola precisa parar de “preparar” os alunos e começar a trabalhar de forma a colocar os estudantes nos lugares que lhes são de direito: agentes transformadores da sociedade. Uma escola que considera esta

como a posição ideal para seus alunos é capaz de lhes mostrar o verdadeiro sentido da leitura e da escrita tanto no âmbito escolar quanto na sociedade como um todo.

Em síntese, observa-se a importância da leitura de literatura infantil dentro e fora da escola, no meio social, não apenas para que o indivíduo se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, mas para que seja capaz de agir compreendendo, interpretando e transformando a realidade à sua volta, ampliando, assim, seu próprio conhecimento de mundo.

3.3 O papel do professor no desenvolvimento do hábito da leitura

Primeiramente, o professor, sendo ele um exemplo para os alunos, precisa demonstrar o gosto que tem em realizar leituras, o prazer que sente em se comunicar por meio de textos escritos, ser um exemplo de leitor assíduo e escritor competente.

As crianças têm a tendência de observar e imitar seus modelos, sejam eles adequados ou não. Assim, o professor deve transparecer esse gosto pela leitura e pela produção de textos por meio de ações evidentes à percepção dos alunos.

Complementando a questão do papel do professor no ensino da leitura literária, observou-se que:

Para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351)

É dever da escola promover o encontro do aluno com os diversos portadores de texto e primar pelo bom relacionamento entre eles, para que atividades de leitura e escrita sejam bem recebidas dentro da sala de aula e apresentem frutos fora do

ambiente da instituição escolar.

Kaufman e Rodríguez (1995) consideram que:

[...] os professores devem propiciar um encontro adequado entre as crianças e os textos. Se alguns alunos chegassem a ser escritores graças à intervenção escolar, a missão do professor estaria cumprida com lucro. Caso isso não ocorra, é dever indubitável da escola que todos que egressem de suas aulas sejam “pessoas que escrevem”, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia. (p. 3)

Há os profissionais que trabalham com a escrita e sobrevivem dela, como os escritores, poetas, compositores, pesquisadores, professores, entre outros. Porém, a escola não precisa almejar a formação de profissionais da escrita, mas garantir os direitos de seus alunos de saírem do âmbito escolar com as competências leitora e escritora.

Esta competência não é luxo nem direito particular da elite social ou dos alunos que se destacam dentro da escola, mas de todas as crianças em idade escolar.

Os inúmeros portadores de texto, além de possuírem organizações e apresentações de idéias de formas diferentes, possuem peculiaridades internas, palavras e orações únicas consideradas dentro do contexto a que pertencem. A literatura infantil é um portador de texto envolvente e capaz de apresentar a arte de forma humanizadora.

Jolibert (1994) considera que:

É lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler

um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. [...] Não se ensina uma criança a ler: ela é quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados). (p. 14)

Mesmo que a aprendizagem tenha início, na maioria das vezes, pela imitação de modelos, cada criança e/ou adolescente tem sua maneira particular de avançar neste processo. Cada aluno atribui significados diferentes para letras, palavras, frases e textos. Cada um tem o seu tempo para desenvolver sua competência leitora e da mesma forma ocorre com a competência escritora: cada aluno parte de um princípio ou idéia para formular pensamentos coerentes e escrever. É inerente a particularidade de leitura e escrita de cada aluno, eles têm seu próprio processo de aprendizagem e reconhecimento textual.

Partindo desse pressuposto, muitos podem pensar que, dessa forma, o papel do professor é nulo e inválido, já que cada aluno aprende a seu tempo e à sua maneira. O que ocorre é que o professor abre caminhos e indica maneiras de como fazer e sua função se intensifica à medida que é reconhecido como mediador e facilitador, promotor de situações e oportunidades de leitura e escrita efetivas e diversificadas.

A maior façanha do professor competente está em transformar o conteúdo a ser ensinado em atividades significativas para seus alunos, para que esses, por sua vez, percebam a relação que há entre essas atividades realizadas em sala de aula e o seu universo diário, podendo, assim, sentir interesse pela proposta a ser realizada.

Dentro dessa proposta de trabalho, a literatura infantil seria um elemento crucial na elaboração da sensibilidade do leitor.

Considerando ainda o professor como modelo, além dele precisar demonstrar o gosto pela leitura e escrita, deve re-

alizer pesquisas para escolher material de qualidade ao planejar suas aulas. Dessa maneira, o aluno terá dois pontos positivos e norteadores em sua formação como leitor e escritor competente: modelo adequado de leitor/escritor e textos de qualidade para trabalhar.

A princípio, o professor precisa ter finalidades e objetivos claros ao pesquisar e apresentar propostas de leitura e escrita aos seus alunos. Dessa forma, poderá nortear o trabalho de seus alunos, que se sentirão seguros, interessados e conscientes de sua aprendizagem.

Isabel Solé, em seu livro *Estratégias de leitura* (1998), explica que:

A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende, em grande parte, do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar a criança a ler e a compreender. (p.22)

Sabendo-se da necessidade do professor apreciar a leitura e a escrita e de demonstrar seu apreço por essas habilidades, ter finalidades e objetivos claros ao pesquisar e apresentar propostas de leitura e escrita, sua função, como profissional da área da educação, é também apontar o caráter social que essas atividades representam. É sua a responsabilidade de suscitar nos alunos o desejo de aprender, de conhecer através da leitura.

[...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que, em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura [...] (SOLÉ, 1998, p.43)

Considerando as concepções de lei-

tura já mencionadas e a amplitude das atividades que envolvem essa habilidade, acredita-se que o professor deva reconhecer a complexidade que há na realização do ato de ler.

Segundo Solé (1998):

O professor deveria pensar na complexidade que o caracteriza e, simultaneamente, na capacidade que as crianças têm para enfrentar – de seu modo – essa complexidade. Assim, sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer ajudas adequadas para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver a atividade de leitura. (p.91)

O trabalho de observação, no que diz respeito ao trabalho de um professor, se faz fundamental para que este seja realizado com destreza. A observação que ele faz de seus alunos durante as aulas serve de orientação para suas ações, para que possa conhecer os limites, respeitar a vivência de cada um e nortear o ensino e a aprendizagem de sua turma. Assim, os alunos certamente poderão atribuir sentidos para as atividades de leitura e escrita e suas ramificações.

Com referência ao ensino da leitura, Frank Smith, em seu livro *Leitura significativa* (1999), pondera que:

A leitura não pode ser ensinada, mas, apesar disso, os professores e outros adultos têm um papel decisivo a desempenhar e é deles a grande responsabilidade de tornar possível a aprendizagem da leitura. (p.15)

De acordo com a afirmação anterior, o professor não pode ensinar a leitura, porém, tem papel fundamental para que o aluno reconheça essa habilidade como possível, necessária e significativa para sua vivência.

Reunindo todas as considerações, observa-se que o papel do professor é essencial na formação de um leitor e escritor competente, sendo ele um modelo, um mediador, facilitador ou leitor/escritor

mais experiente.

Em síntese, pode-se dizer que o professor semeia, cultiva e realmente trabalha para fazer brotar em cada um de seus alunos o gosto e a competência ou habilidade significativa para a leitura e escrita, demonstrando, principalmente, sua função social (a leitura de mundo) e seu poder na transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal objetivo pesquisar a questão da crise na literatura infantil atual, rotulada e considerada de menor qualidade dentro de um campo literário geral.

Observou-se as produções literárias destinadas ao público infantil e à literatura não infantil, examinando minuciosamente a questão mercadológica e o caráter pedagógico presente nesse campo literário.

Compreendeu-se que a literatura infantil, por ser alvo de preconceitos e banalizações, não é reconhecida e utilizada de maneira correta. Dessa forma, pôde ser concluído que a leitura, vivenciada da maneira correta dentro e fora da escola, pode auxiliar na familiarização com a literatura infantil em prol do reconhecimento e do respeito que a literatura em questão merece receber.

O trabalho reafirmou a questão inicial que a literatura infantil, possuindo o mesmo caráter literário e plasmador da realidade, bem como o princípio de catarse sobre o humano, deve ser considerada e respeitada como parte de uma literatura universal, como também a necessidade de se discutir a literatura infantil nos meios acadêmicos, para que esta seja atentamente observada e compreendida em relação à sua relevância.

Reitera-se, ainda, a proposta inicial deste estudo, de que a literatura infantil mereça fazer parte do currículo obrigatório dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia, uma vez que é exatamente para esse público que esse gênero é produzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gosto-suras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 - 263.
- COUTINHO, Afrânio. Que é literatura e como ensiná-la. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 8 -15.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1987.
- DICIONÁRIO HOUAISS da língua portuguesa. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. (Org.). 2. ed. Revisto e aumentado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. vol. 1. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura**: Inútil poesia e outros ensaios breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345-351.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad.

Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller**: a literatura de mercado. São Paulo: Ática, 1985.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Art-Med, 1998.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

_____; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.