

Maurício Silva

educação e Literatura

ENSAIOS SOBRE LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LITERATURA

Maurício Silva

educação Literatura

ENSAIOS SOBRE LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LITERATURA

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 o autor.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

- | | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela
<i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni
<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alaim Passos Bispo
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins
<i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto
<i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani
<i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbane
<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho
<i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein
<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes
<i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira
<i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Delton Aparecido Felipe
<i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Dorama de Miranda Carvalho
<i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza
<i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Doris Roncarelli
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann
<i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes
<i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Emanuel Cesar Pires Assis
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira
<i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Erika Viviane Costa Vieira
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Everly Pegoraro
<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra
<i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Fábio Santos de Andrade
<i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> |
| Bernadette Beber
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Fauston Negreiros
<i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i> |
| Breno de Oliveira Ferreira
<i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> | Felipe Henrique Monteiro Oliveira
<i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i> |



Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assis Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gelson Santana Penha
Universidade de São Paulo, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Universidade de Brasília, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Joselia Maria Santos José Neves
University of Roehampton, Inglaterra

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Lucio Keury Galdino
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Marília Matos Gonçalves
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Midierson Maia
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thayane Silva Campos
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguiário Pimentel Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil



Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Cristina Rosado França Tesserolli
Fundação Cesgranrio, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Cattani Gerson
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Universidade de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil



Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Gislene dos Santos Sala
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gracy Cristina Astolpho Duarte
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Gustavo Cossio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Iara Belink Hell
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Irajá Pinto Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Ivan Barreto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Jeferson Barbosa de Freitas
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Jefferson Virgilio
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Jonathan Fernandes de Aguiar
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Josiane Müller
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Juscelino Alves de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Karyn Meyer
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil



Layane Campos Soares
*Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leila Alves Vargas
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Leonardo de Andrade Carneiro
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Leonardo Magalde Ferreira
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Ligia de Assis Monteiro Fontana
Universidade Aberta de Lisboa, Portugal

Lílian Soares Alves Branco
Universidade La Salle, Brasil

Lincon Fricks Hernandes
*Escola Superior de Ciências da Santa Casa
de Misericórdia de Vitória, Brasil*

Litiéli Wollmann Schutz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Loiva Salette Vogt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Chaves Soares
Faculdade São Mateus, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marco Antonio Moreira de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maria Letícia Macêdo Bezerra
Universidade de São Paulo, Brasil

Mariana do Carmo Marola Marques
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Mariana Pinkoski de Souza Centro
Universitário Metodista, Brasil

Mariane Souza Melo de Liz
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Marina Tedesco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marlise Paim Braga Noebauer
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Miryam Cruz Debiasi
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Mozarth Dias de Almeida Miranda
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Natasha Moraes de Albuquerque
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Nathalia Martins de Mello
Trinity Laban University, Inglaterra

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Pamela da Silva Rosin
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Paulo Alexandre Filho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Paulo Roberto Barros Gomes
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Pollyanna Araújo Carvalho
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Rafaela de Araujo Sampaio Lima
*Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Raissa Pereira Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Ricardo Moura Marques
Colégio Pedro II, Brasil

Rita de Cassia Almeida Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Santos da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Rodrigo da Paixão Pacheco
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil



Samara Castro da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sandra de Fátima Kalinoski
*Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

Silvana de Cássia Martinski
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Silvana Viana Andrade
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Simone Pinheiro Achre
Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Suamy Emanuele Trindade dos Santos
Fundação Universitária Iberoamericana, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto De Ciências das Artes, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Viviane Martins Vital Ferraz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Walkyria Chagas da Silva Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lígia Andrade Machado

Imagens da capa kengmerry, pakhnyushchyy / Freepik

Editora executiva Patricia Biegling

Assistente editorial Peter Valmorbida

Revisão O autor

Autor Maurício Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Maurício -
Educação e literatura: ensaios sobre leitura literária e ensino
de literatura. Maurício Silva. São Paulo: Pimenta Cultural,
2020. 247p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-21-3 (eBook)

978-65-88285-22-0 (brochura)

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Ensino. 4. Lúdico.
5. Pedagógico. I. Silva, Maurício. II. Título.

CDU: 37

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.213

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0





"[É importante] discutir uma concepção de leitura que nasce no horizonte de um compromisso político: uma leitura que não apenas ofereça respostas ao homem sobre sua própria realidade, mas que também instigue-o a colocar-se questões e o instrumento na busca de respostas e soluções; uma leitura que desinstale o homem da placidez e da acomodação e ao mesmo tempo seja capaz de torná-lo melhor".

Luzia de Maria

"Quando um bom livro nos toca [...] imediatamente sentimos emudecer o caos cotidiano que trazemos dentro de nós, a cada dia mais elaborado, que nos empobrece e nos faz menos dignos diante dos outros animais. Então, o que fica, muitos anos depois, é a lembrança do prazer que o tal livro nos proporcionou, lembrança esta que jamais poderá ser apagada, mesmo se o conteúdo textual do livro já não tiver mais tão aparente, ou, o que costuma acontecer, já tiver se desintegrado por inteiro na nossa memória".

Nelson de Oliveira

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Literatura e educação: territórios em estreito diálogo	16
<i>Diana Navas</i>	
Referências bibliográficas.....	18

Introdução	19
Referências bibliográficas.....	22

PARTE 1

Literatura: ensino e leitura	23
---	----

Capítulo 1

Literatura e experiência de vida: algumas reflexões sobre o ensino de literatura	24
Os “sentidos” da literatura.....	25
Incentivar a leitura literária.....	28
O ensino da literatura.....	31
Considerações finais.....	34
Referências bibliográficas.....	36

Capítulo 2

Da educação linguística ao letramento literário: algumas diretrizes metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura	38
--	----



Língua e ensino: a educação linguística	39
Literatura e ensino: o letramento literário.....	46
Considerações finais.....	51
Referências bibliográficas.....	53

Capítulo 3

Ensino de literatura em tempos

de transformação: encontros entre educação e literatura	55
Ensinando literatura em tempos de transformação.....	57
Considerações finais.....	71
Referências bibliográficas.....	73

Capítulo 4

Incentivar a leitura literária na escola:

uma prática cada vez mais necessária.....	76
Literatura: como se lê, como se ensina.....	80
Projeto Sementeira: uma experiência pioneira de mediação de leitura	82
Considerações finais.....	86
Referências bibliográficas.....	87

Capítulo 5

Literatura e educação pelas margens:

a voz e a vez das periferias	88
Literatura e sociedade diante do oprimido (ou quem é o escritor periférico-marginal?)	90
Experiências de leitura periférico-marginal (ou como ler fora do centro)	95



Literatura periférico-marginal e educação (ou diga-me com quem te educas e te direi quem és)	99
Considerações finais.....	107
Referências bibliográficas.....	111

Capítulo 6

Educação estética e arte literária:

um caminho de muitas veredas.....	113
Educação estética e arte literária: caminhos e descaminhos.....	117
Considerações finais.....	123
Referências bibliográficas.....	124

PARTE 2

Literatura infanto-juvenil e educação.....	125
---	------------

Capítulo 1

O lúdico e o pedagógico:

contornos da literatura infanto-juvenil	126
Literatura infanto-juvenil: conceitos e definição	127
O lúdico e o pedagógico na literatura infanto-juvenil	133
Considerações finais.....	135
Referências bibliográficas.....	136

Capítulo 2

Ajudando a superar conflitos: a literatura

infantil no processo de ensino-aprendizagem	137
---	------------



A literatura infantil ajudando a superar conflitos.....	140
Considerações finais.....	142
Referências bibliográficas.....	143

Capítulo 3

Literatura infanto-juvenil e sexualidade:	
intercâmbios pedagógicos.....	144
Orientação sexual: a escola e o educador.....	145
Sexualidade e literatura infanto-juvenil.....	151
Considerações finais.....	162
Referências bibliográficas.....	163

Capítulo 4

Literatura infantil nas séries iniciais	
do ensino fundamental I: saberes e metodologias.....	165
Saberes para o ensino da literatura infantil.....	171
Metodologias para o ensino da literatura infantil.....	174
Considerações finais.....	178
Referências bibliográficas.....	179

Capítulo 5

Literatura infanto-juvenil brasileira	
no ensino básico do estado de São Paulo:	
uma abordagem das relações étnico-raciais.....	180
Relações étnico-raciais no contexto da educação brasileira e a literatura infanto-juvenil.....	182
Literatura infanto-juvenil brasileira e relações étnico-raciais no ensino básico do estado de São Paulo.....	186



Considerações finais.....	194
Referências bibliográficas.....	196

Capítulo 6

Usos da literatura na educação infantil:	
um percurso entre o pedagógico e o estético	198
A educação infantil: uma introdução	200
O percurso da literatura entre o pedagógico e o estético	203
Usos da literatura na educação infantil: alguns pressupostos.....	208
Considerações finais	217
Referências bibliográficas.....	219

Capítulo 7

Entre entreter e instruir:	
linguagem e literatura infantil	223
A linguagem na literatura infantil.....	225
A linguagem da literatura infantil.....	232
Considerações finais.....	236
Referências bibliográficas.....	237

Nota.....	240
------------------	------------

Sobre o autor	243
----------------------------	------------

Índice remissivo.....	244
------------------------------	------------



PREFÁCIO

LITERATURA E EDUCAÇÃO: TERRITÓRIOS EM ESTREITO DIÁLOGO

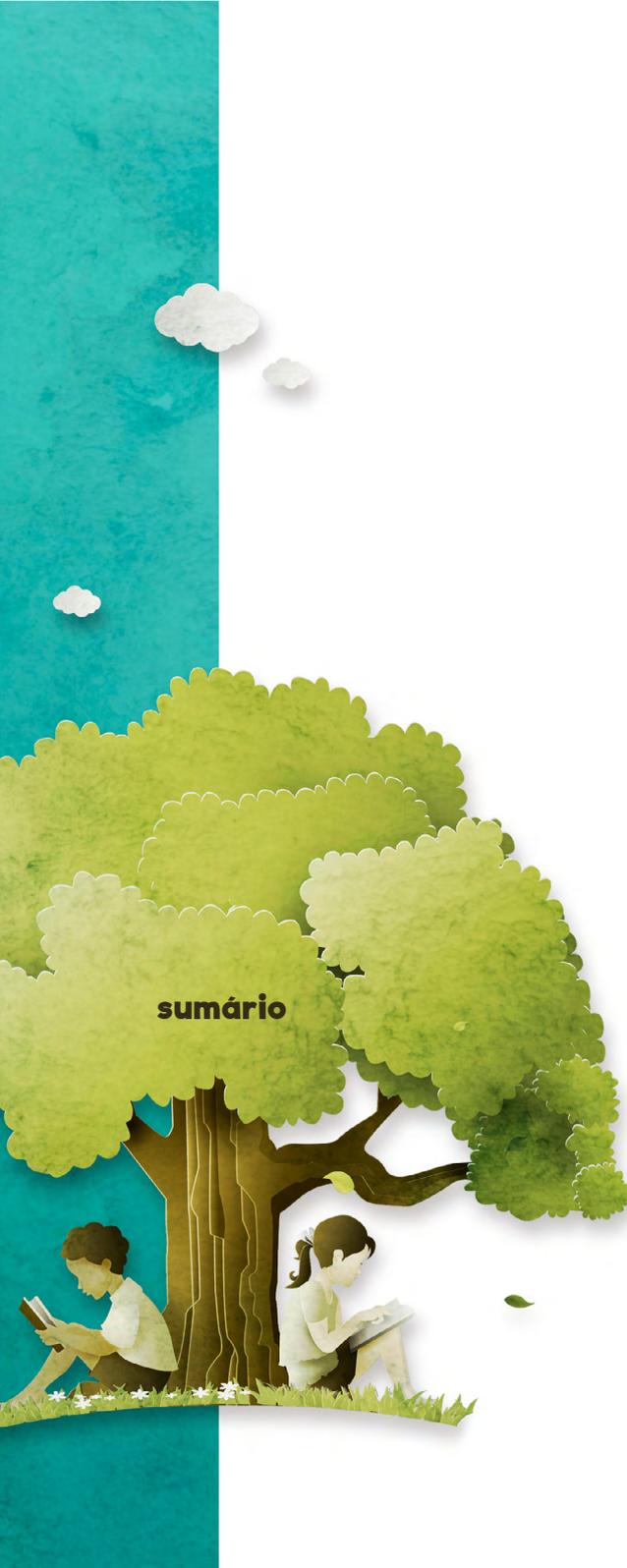
É já conhecido o papel primordial que a literatura ocupa no desenvolvimento humano. Em seu conhecido texto, *O direito à literatura*, ensina-nos Antonio Candido que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”.

Ao sensibilizar o olhar, o texto literário de qualidade constitui-se como forma privilegiada de trazer ao homem o conhecimento do mundo. Em especial quando dirigida às crianças e aos jovens, a literatura revela-se como uma porta de entrada, como uma abertura para o infinito que constitui o universo humano. Por meio dela, possibilita-se ao leitor, por meio da fantasia, tomar contato com situações não reais que, entretanto, conduzem-no a refletir sobre o real, sobre suas experiências concretas. Em outras palavras, a literatura possibilita-nos – por meio de um trabalho que se realiza *com* e *na* linguagem – refletir acerca de nosso cotidiano, a incorporar novas experiências, a entrar em contato com o outro, instigando-nos a compreender o nosso papel como subjetividades e, ao mesmo tempo, como sujeitos históricos. Conforme ensina-nos Compagnon, a literatura como exercício de reflexão e experiência de escrita, “responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos”.

sumário

É este papel tão importante que ocupa na formação do indivíduo que justifica a relação intrínseca que a Literatura estabelece com outra área do conhecimento – a da Educação. Concebidas, muitas vezes, e de forma equivocada, como áreas divergentes no que se refere ao trato com o texto literário – afirma-se que enquanto os críticos literários privilegiam a “forma” do texto, os educadores se preocupam apenas com o “conteúdo” por ele veiculado –, literatura e ensino mostram-se, ao contrário, como territórios em estreito diálogo, como domínios humanos do conhecimento que se interseccionam e que promovem, em conjunto, a formação do indivíduo. Da mesma forma que um texto só pode ser efetivamente compreendido em seus múltiplos sentidos se, em sua leitura, considerarmos a relação forma e conteúdo, texto e contexto, literatura e educação precisam ser concebidas como áreas em consonância, comprometidas com o desenvolvimento da autonomia que o indivíduo necessita para se apropriar de sua dimensão humana e, desta maneira, transformar a realidade que o cerca. A escola, muitas vezes, será o único espaço em que a criança e o jovem terão acesso ao literário, constituindo-se como lugar privilegiado, portanto, para a oferta das ferramentas necessárias para que o sujeito conheça um mundo novo que se abre a partir de suas experiências leitoras. Um espaço de encontro(s) com a literatura – e também com outras artes – que, se bem concebido, produzirá resultados significativos no processo de formação do ser.

É justamente o desejo de refletir sobre as intersecções entre estas duas áreas – sem entre elas estabelecer hierarquias – que norteia o presente livro. Reunindo textos anteriormente publicados em livros e periódicos acadêmicos, *Educação e literatura: ensaios sobre leitura literária e ensino de literatura* cumpre a proposta de revisitar as fronteiras estabelecidas entre Literatura e Educação, sugerindo instrumentais analíticos que podem auxiliar no desenho de novos paradigmas conceituais e metodológicos. Mais do que pressupostos teóricos e pensamentos críticos elaborados sob diferentes pontos de



sumário

vista, o conjunto de ensaios apresenta-nos algumas práticas de ensino na área de literatura que instigam a buscar um avanço para as atuais reflexões em torno do binômio literatura-educação, e que muito pode auxiliar a todos que se dedicam ao ensino da literatura.

Nota-se, no conjunto de textos que constituem este volume, a atenção do pesquisador aos desafios da contemporaneidade e o desejo de mobilizar esforços na tentativa de superá-los e de descobrir novos caminhos. O livro apresenta-se, assim, como um chamamento importante e como testemunho da vivência de um tempo que requer urgência no âmbito da educação, da literatura, e, principalmente, da confluência entre literatura e educação.

Diana Navas

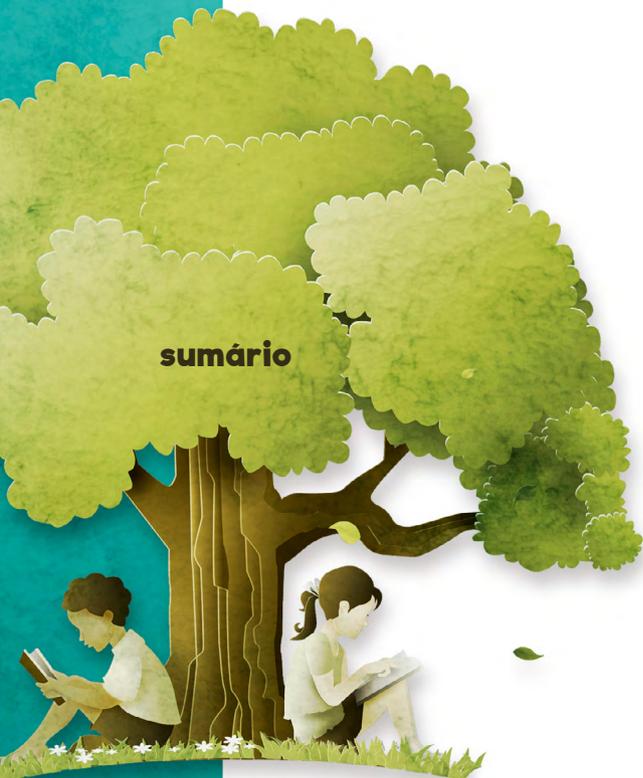
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. *In: Vários escritos*. São Paulo, Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.

sumário



INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos, a crítica e a teoria literárias abrigam em suas fronteiras, deliberadamente ou não, um severo embate entre duas tendências opostas: de um lado, a defesa entusiástica da literatura militante, de cunho social e ideológico, que pode ou não ter desdobramentos diversos em abordagens que prescrevem o que se pode chamar genericamente de “funções” da literatura; de outro, a resistência infatigável da *l’art pour l’art* ou, pelo menos, de perspectivas que privilegiam aspectos formais e estruturais da obra literária. Em outras claves de compreensão, ora o reconhecimento apaixonado da literatura como ficção, tida como pura fantasia, imaginação imponderável; ora a vigência sempre atenta dos defensores da literatura como mimese, imitação da realidade. De um lado, a consideração resoluta da *palavra* como epicentro da narrativa; de outro, a determinação não menos firme de considerar a *ação* como aspecto principal da obra.

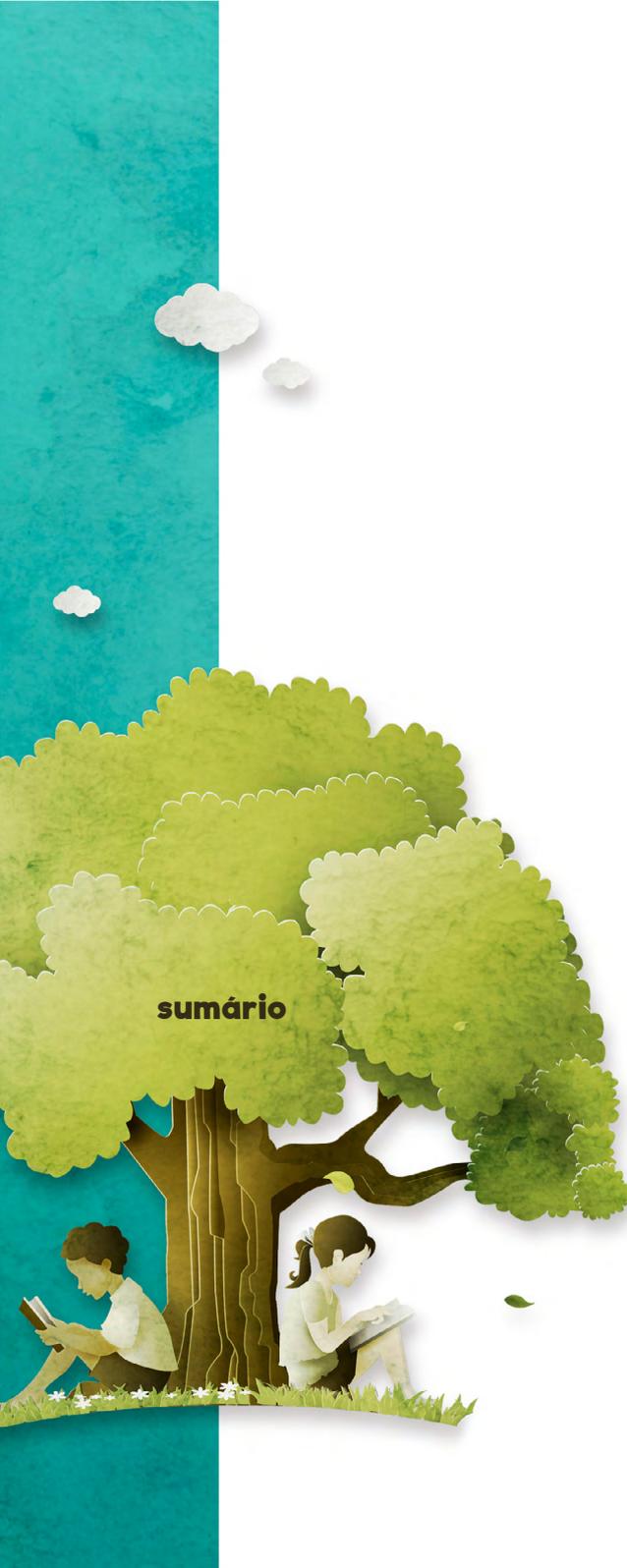
As disputas atravessaram os séculos, e talvez nenhuma delas tenha sido tão revivida e tão romanticamente venerada como aquela que considera como tendências visceralmente apostas o culto da *forma* e o apego ao *conteúdo*. Em outros termos e genericamente falando, as motivações intraliterárias e os impulsos extraliterários da ficção. Representantes da tendência extraliterária – como Sainte-Beuve (com o seu “biografismo”), Freud (com o seu “psicologismo”) e Marx (com o seu “sociologismo”) – defenderam, por exemplo, a literatura como um instrumento de interpretação e modificação da realidade, incluindo aí o próprio ser humano, parte integrante do cotidiano. Nesse sentido, o entendimento da obra literária passaria necessariamente pela compreensão do próprio homem, seja de sua vida pessoal, seja de sua vida mental, seja ainda de sua vida política. De tendência inversa, representantes do chamado Formalismo, do Estruturalismo e

sumário

do *New-Criticism* procuraram ver, na obra literária, nada mais do que motivações artísticas imanentes – de modo genérico, a *literariedade* -, indícios característicos da *linguagem literária*.

Contrapondo-se frontalmente ao que, algumas vezes, consideram uma “literatura pedagógica”, as tendências que privilegiam a forma literária, a que poderíamos chamar de *imanentistas*, favorecem a consciência de uma literatura – ou, antes, de uma tendência estética – que apresenta uma preocupação fundamental com aspectos não ideológicos da expressão literária, como foi, por exemplo, o caso do Simbolismo (PEYRE, 1983; GOMES, 1984). Já presentes na primeira metade do século XVII – nas ideias defendidas por Edgar Allan Poe, para quem a literatura era, antes de tudo, uma espécie de culto à beleza formal –, os indícios dessa nova consciência literária atingiram seu auge no final do século XIX, tendo como arauto principal o poeta francês Stéphane Mallarmé, árduo defensor do imanentismo estético-literário, com base em seu hermetismo linguístico e simbólico: apegando-se veementemente à ideia de uma poesia suprarreal, uma mensagem que ultrapassasse o âmbito restrito do entendimento humano, Mallarmé procurou difundir sua visão poética - a poesia como Símbolo, acessível apenas aos iniciados na Arte das Musas -, espalhando sua voz por todo o mundo ocidental e logrando fazer com que suas ideias perdurassem ainda por muito tempo (FRIEDRICH, 1978). Essa literatura “imanentista”, na sua versão mais moderna - como bem a cultivaram James Joyce, Guimarães Rosa, William Faulkner e muitos outros -, caracterizou-se pela procura consciente - tal como já tentara Baudelaire e, de modo mais sagaz, o próprio Mallarmé - de uma nova linguagem, condizente com a necessidade de expressão que então se vislumbrava.

Como contraponto a essa tendência, afirma-se aquela a que poderíamos denominar de “pedagógica”, a qual revelaria uma espécie de essência *funcional* da literatura, isto é, como expressão que poderia ser utilizada com o intuito expresso de exercer determinada atribuição,



sumário

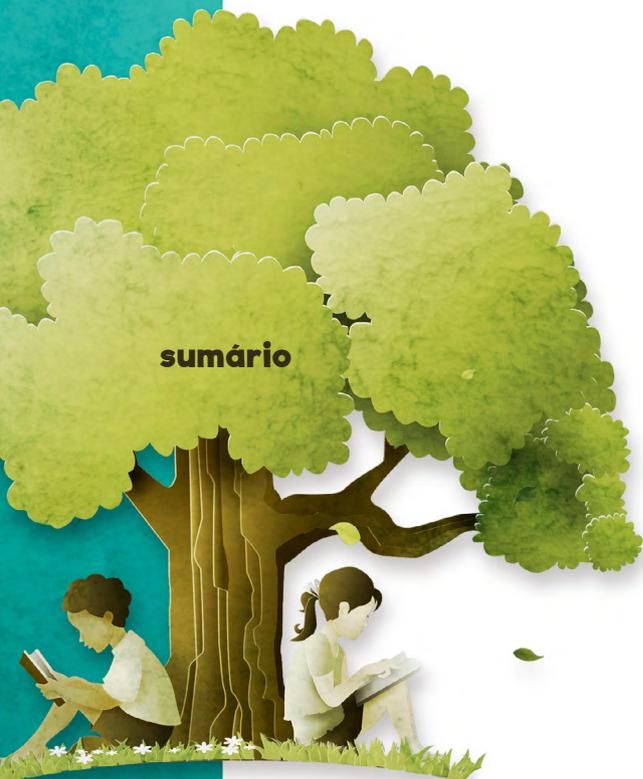
sobretudo a de educar. Com efeito, da antiguidade aos nossos dias, a literatura tem sido sistematicamente levada a “desenvolver” esse cunho instrutivo e didático: se, a princípio, a literatura era essencialmente poesia, e a poesia era essencialmente a conjugação de saberes e de experiências, nada mais justificável, desse ponto de vista, do que utilizá-la como instrumento de transmissão de ideias e prática “educacional”. Era o que, no limite, pensava Platão (1956), para quem a arte tinha que ter uma função determinadamente educativa: “não devem, pois, nossos jovens guerreiros buscar por todos os meios estas belas qualidades, se querem desempenhar bem seus deveres? (...) Tal é também o fim da pintura e de todas as belas-artes” (p. 76), dizia o filósofo ateniense, numa concepção da arte como “instrumento” por meio do qual o homem é sujeito (educador) e objeto (educando) pedagógicos, e a literatura, seu instrumento.

Tal concepção da arte persistiu ao tempo, ultrapassou o espaço e conquistou adeptos. A filosofia de Walter Benjamin, por exemplo, não dispensou, *mutatis mutandis*, semelhante visão, ao declarar que uma das funções principais da arte (mas de determinado tipo de arte!) deveria ser, em última instância, utilitária e pedagógica: “[a narrativa] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIM, 1986, p. 57).

*

Tais reflexões vêm a propósito de estarmos discutindo, neste livro, as possíveis e sempre ilimitadas intersecções entre educação e literatura, dois domínios do conhecimento humano que quase sempre caminharam juntos, em maior ou menor estado de tensão, seja se pensarmos – na perspectiva que vai da literatura para a educação – nos conceitos de cultura literária ou de razão literária, seja se pensarmos –

sumário



na perspectiva que vai da educação para a literatura – nas práticas de ensino da literatura ou de ensino pela literatura, quaisquer que sejam os seus níveis de formalização.

Como o título deste livro sugere, não compactuamos com nenhuma das duas tendências aqui expostas, em suas manifestações mais polarizadas. Ao contrário, acreditamos que a intersecção entre educação e literatura deve se dar num sentido de mão dupla, que reconhece tanto a importância da educação literária quanto da literatura educativa, ou seja, um percurso que vai do pedagógico ao estético e vice-versa.

Daí o fato de apresentarmos textos que – tendo sido produzidos ao longo de alguns anos e publicados em livros e periódicos acadêmicos – versam sobre letramento literário, educação estética, ensino de literatura, leitura literária etc., buscando, assim, contemplar perspectivas que façam jus à diversidade de abordagens possíveis na fecunda interação entre educação e literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

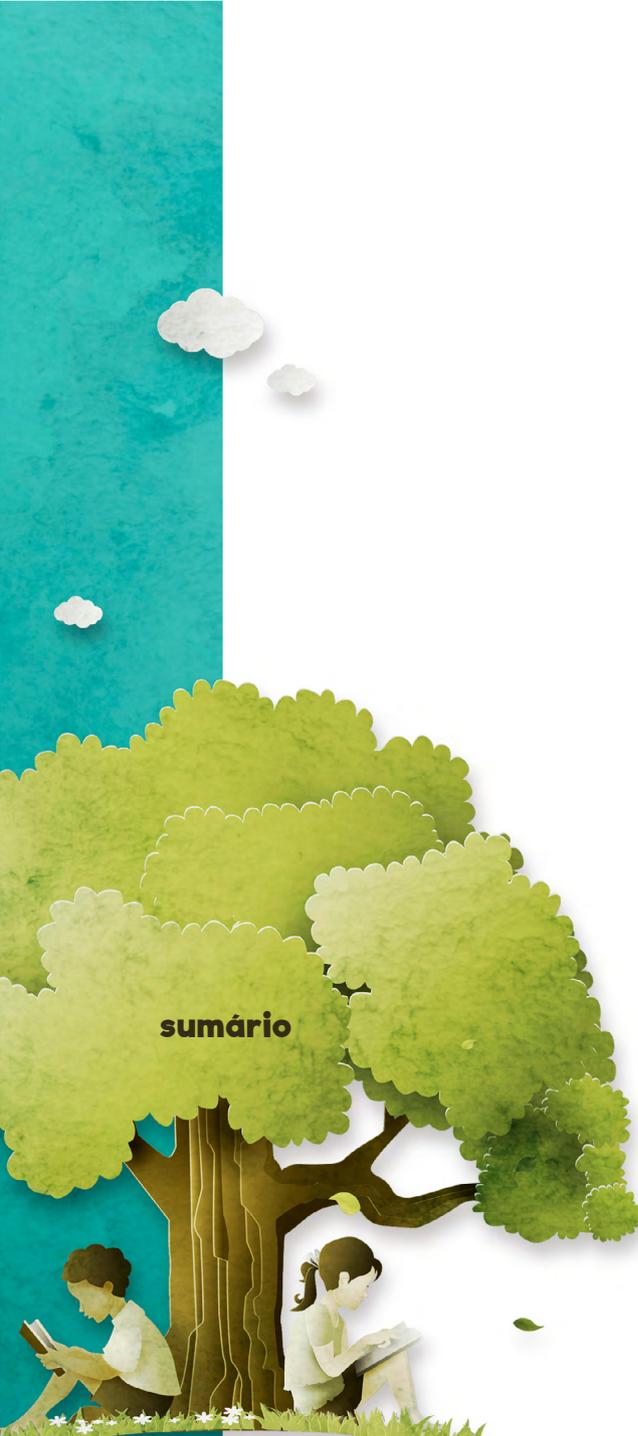
BENJAMIM, Walter. “O Narrador. Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov”. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

FRIEDRICH, Hugo. *Estruturas da Lírica Moderna (Da Metade do Século XIX a Meados do Século XX)*. São Paulo, Duas Cidades, 1978.

GOMES, Álvaro Cardoso (org). *A Estética Simbolista*. São Paulo, Cultrix, 1984.

PEYRE, Henri. *A Literatura Simbolista*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1983.

PLATÃO. *A República*. São Paulo, Atena, 1956.



sumário

PARTE 1

LITERATURA: ENSINO E LEITURA





1

**LITERATURA
E EXPERIÊNCIA
DE VIDA:
ALGUMAS REFLEXÕES
SOBRE O ENSINO
DE LITERATURA**



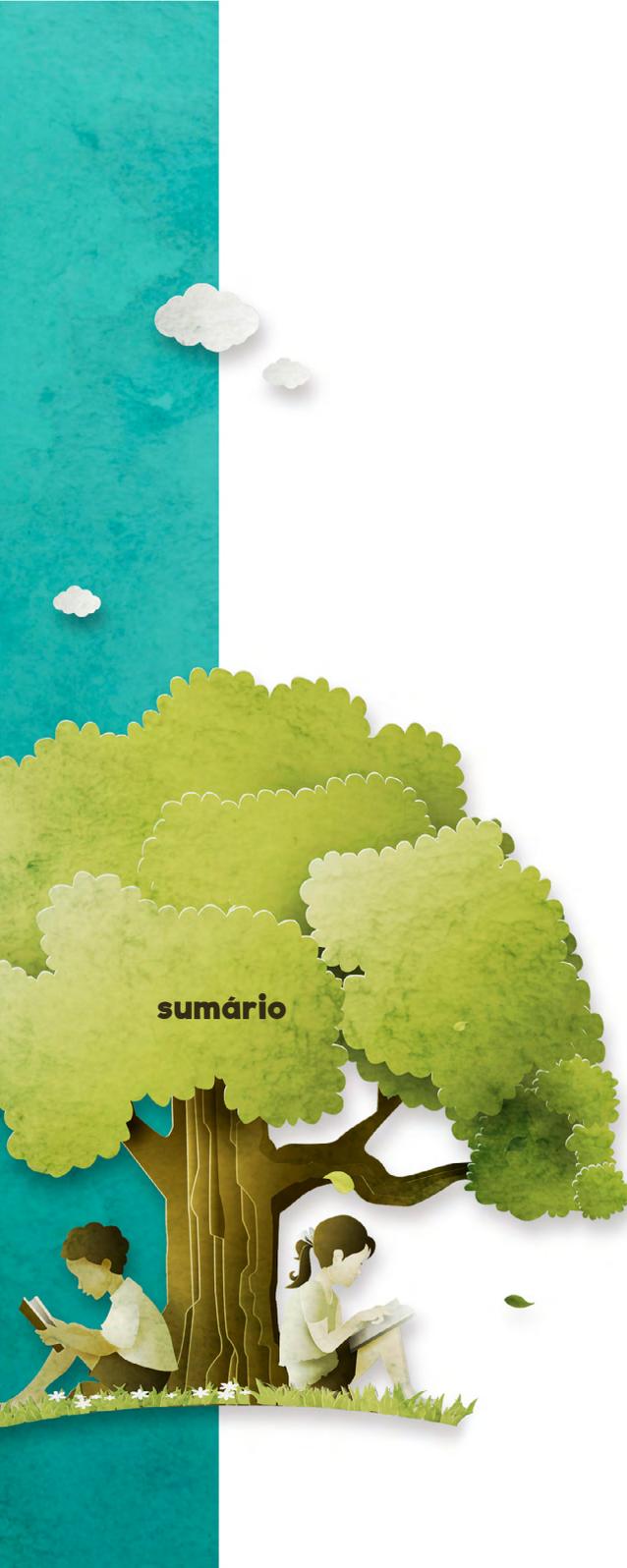
Ler, analisar, interpretar e julgar um texto literário pode ter os mais diversos sentidos para as sociedades letradas, mas talvez nenhum deles seja tão significativo ao ser humano como a capacidade que a literatura tem de lhe conferir uma singular experiência ontológica, na medida em que emerge como representação simbólica de sua própria vivência.

Isso não quer dizer que a experiência literária prescindia de uma faceta mais pragmática, por assim dizer. Ao contrário do que se pode imaginar, a atividade literária pressupõe, além de um natural impulso estético, uma prática marcada por certa *funcionalidade pedagógica*, não exatamente de natureza mecanicista e, nos limites do neoliberalismo vigente, mercadológica, mas atuando como “suporte” crítico da própria educação: faz parte, portanto, de uma lógica em que a *educação dos sentidos* torna-se o denominador comum de um sistema que procura equacionar, no plano da imaginação criativa, ética e estética.

OS “SENTIDOS” DA LITERATURA

A literatura tem muitos “sentidos”, atuando, ao mesmo tempo, como metáfora e metonímia da própria condição humana, na medida em que representa essa condição e é por ela representada. Sobretudo, a literatura tem a capacidade de conferir ao homem aquela experiência ontológica de que acabamos de falar, motivo pelo qual desempenha determinadas “funções”, indelevelmente ligadas à atuação do homem na sociedade em que vive, as quais funcionam como fenômeno norteador dessa atuação, quase sempre no intuito de buscar “solucionar” os desequilíbrios sociais e “aprimorar” as relações humanas.

Lidar com a literatura é, portanto, uma maneira de compreender melhor e mais profundamente uma espécie de “mecanismo” capaz



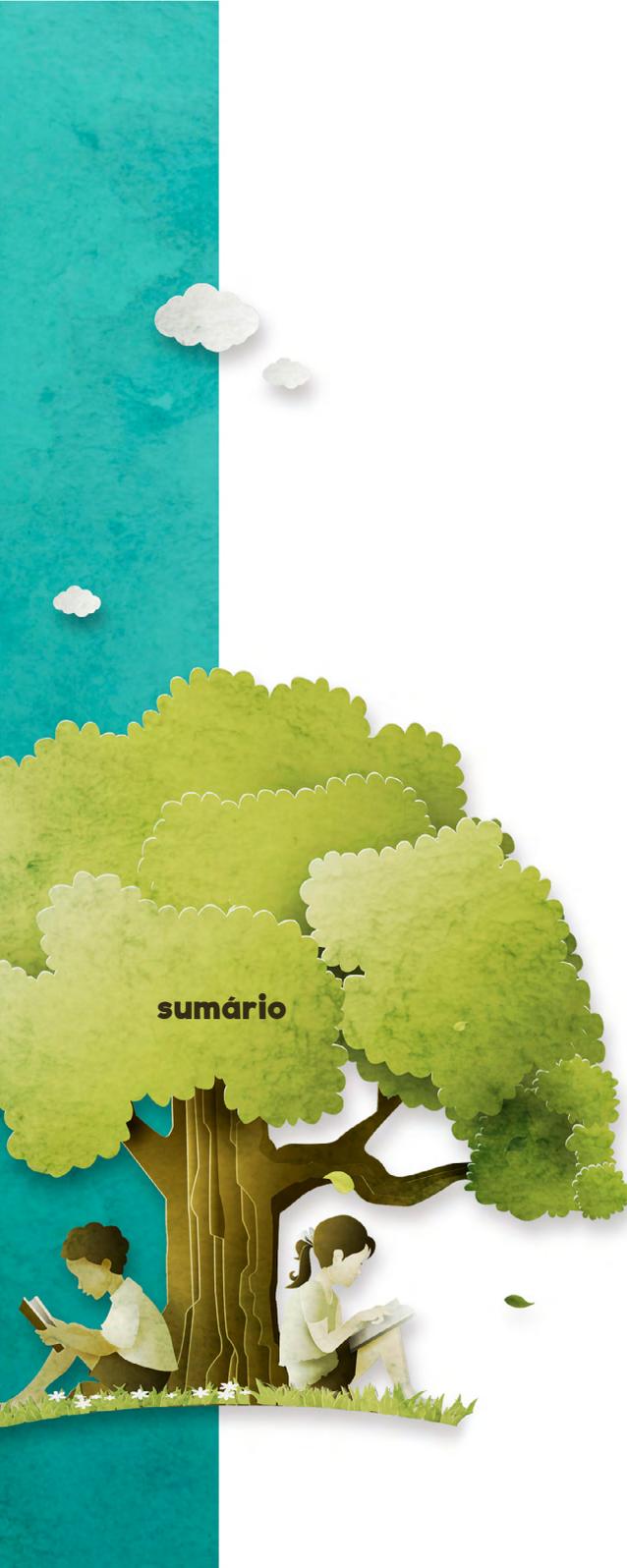
sumário

de desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização da apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente de mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, criando uma consciência crítica da realidade circundante; de alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; de desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

Isso tudo só é factível se partirmos, na compreensão dos “sentidos” da literatura, da relação entre autor e leitor, elemento propulsor do próprio processo criativo, sem o qual se torna impossível pensar – conceitualmente falando – em literatura. Obedecendo à dinâmica da própria vida, o processo criativo jamais será estático, caracterizando-se antes por uma constante transformação, na medida em que toda obra é, no limite, um *work in progress*.

Criar é transformar: por meio de seus sentidos, o homem capta a realidade objetiva; e com sua capacidade criativa, transforma essa mesma realidade captada num fato subjetivo, imaginário, simbólico e representativo. E com esse ato sublime, porém humano, passa a ocupar um lugar na sociedade. Como disse o moçambicano José Eduardo Agualusa (2011), em seu romance *O Vendedor de Passados*, “a literatura é a maneira que um verdadeiro mentiroso tem para se fazer aceitar socialmente” (p. 75).

Esse recriar da realidade - que é, em última instância, resultado concreto da atividade literária - passa mais pela sensibilidade do que pelo conhecimento, embora não prescindida deste, já que, como afirma Edgar Morin (2001), inteligência, afetividade, curiosidade e paixão caminham sempre juntas, estando, inclusive, na gênese da própria ciência: “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo



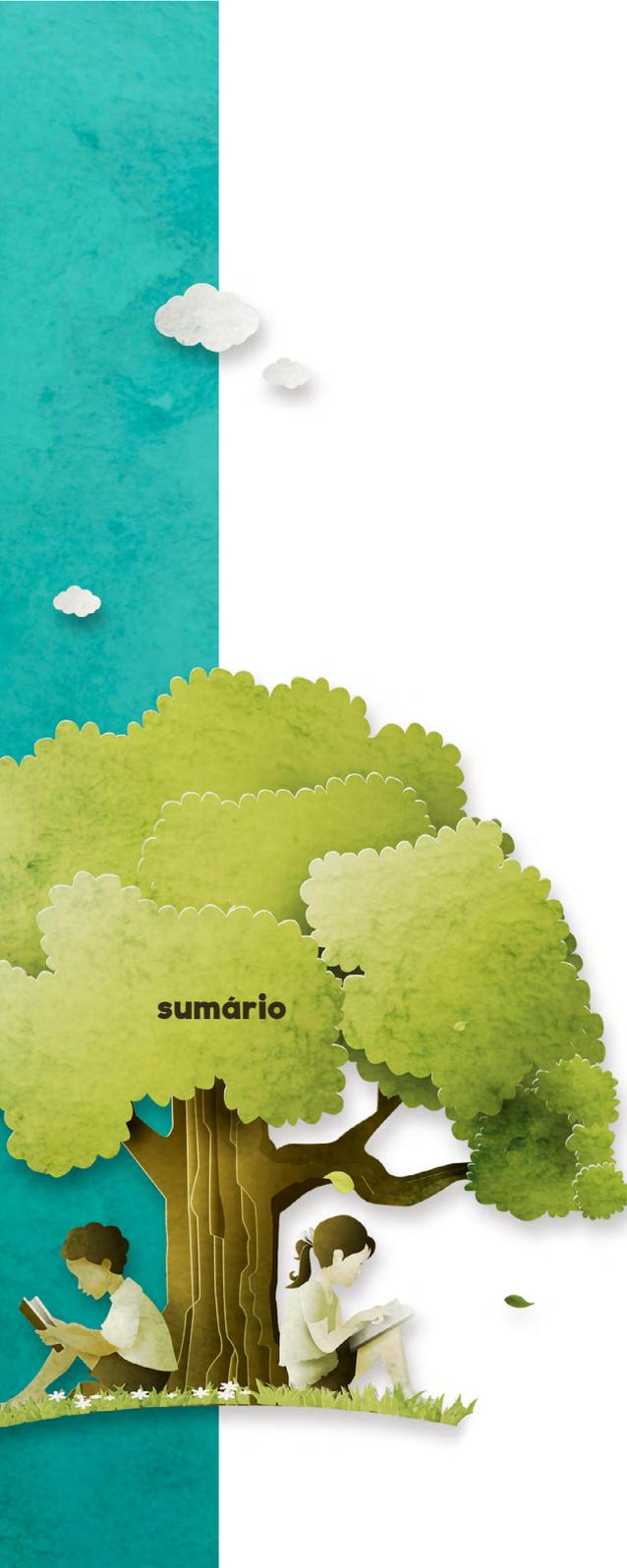
sumário

da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica" (p. 20).

É, contudo, necessário ter sempre em mente que o leitor também participa, ativamente, do processo de criação literária, já que a leitura não deixa de ser uma forma particular de reorganização criativa das ideias do escritor: é por meio do leitor, num processo de recriação da obra, que o texto literário adquire seu *valor estético*, abalizado pela crítica conscienciosa.

Um dos fenômenos que mais atuam na capacitação profissional e humana do indivíduo, a leitura tem sido sistematicamente substituída, no mundo contemporâneo, por outras formas de apreensão da realidade, constituindo-se, esse fato, numa irreparável perda para o ser humano, cujas consequências já podem ser verificadas a curto prazo, seja na incapacidade dos estudantes para uma inteligência textual mais profunda ou nas dificuldades de análise e interpretação de dados/fatos que os textos apresentam, seja pela incidência de problemas crônicos de alfabetização entre os estudantes ou a falta de habilidade com registros linguísticos, gêneros discursivos etc.

Mas o texto literário requer, antes de tudo, um modo diferente de apreensão e inteligência. Em outros termos, é preciso saber ler o texto literário de modo diferenciado, uma vez que ele apresenta tanto fins práticos quanto estéticos. É por isso que ler o texto literário requer o manejo não apenas de uma perspectiva crítica, mas também interpretativa e analítica. Todos esses saberes fazem parte de um universo de conhecimento e aprendizagem que se relaciona diretamente com o *ensino da literatura*.



sumário

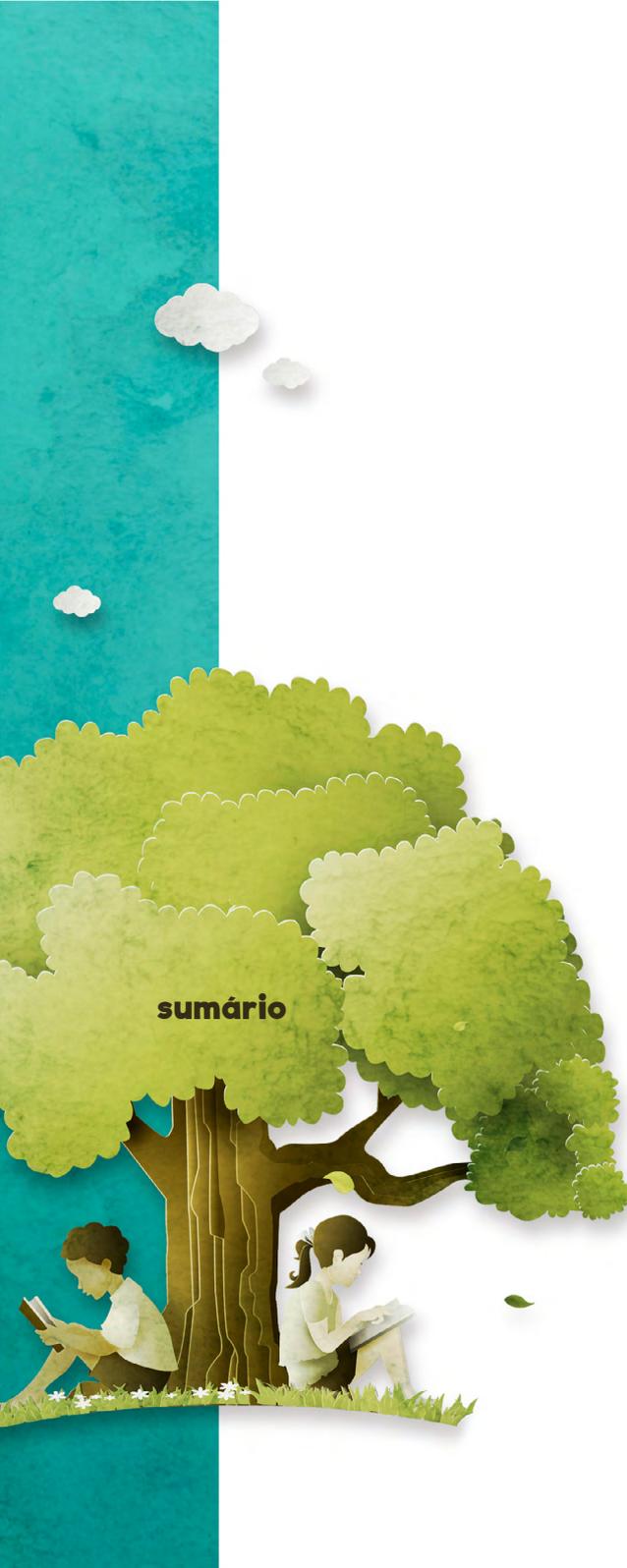
INCENTIVAR A LEITURA LITERÁRIA

Hoje em dia, cada vez mais, torna-se imperativa uma política educacional que se fundamente, prioritariamente, no estímulo à leitura, em especial na leitura literária, sobretudo por a literatura ser um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata não apenas da infinita variabilidade linguística, mas também da representação estética de um imensurável universo cognitivo. Por isso, para Regina Zilberman e Ezequiel Silva (2008),

“compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (p. 23).

Particularmente no âmbito do Ensino Fundamental, uma política de incentivo e promoção da leitura deve, antes de tudo, levar em consideração os mediadores que, atuando juntamente com outras instâncias institucionais, deverão agir como principal canal de veiculação, para os alunos, do texto escrito. Daí a necessidade mais imediata de se formar agentes capacitados justamente a desempenhar esse papel de mediador entre o texto e seu leitor, realizando o que se pode chamar de *letramento literário*, que tem na *leitura* seu mais eficaz ponto de partida.

A leitura, considerada em seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando num amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. Daí a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática, por meio da qual se confere ao cidadão maior competência profissional e inserção social. A rigor, o que um projeto intensivo de letramento literário



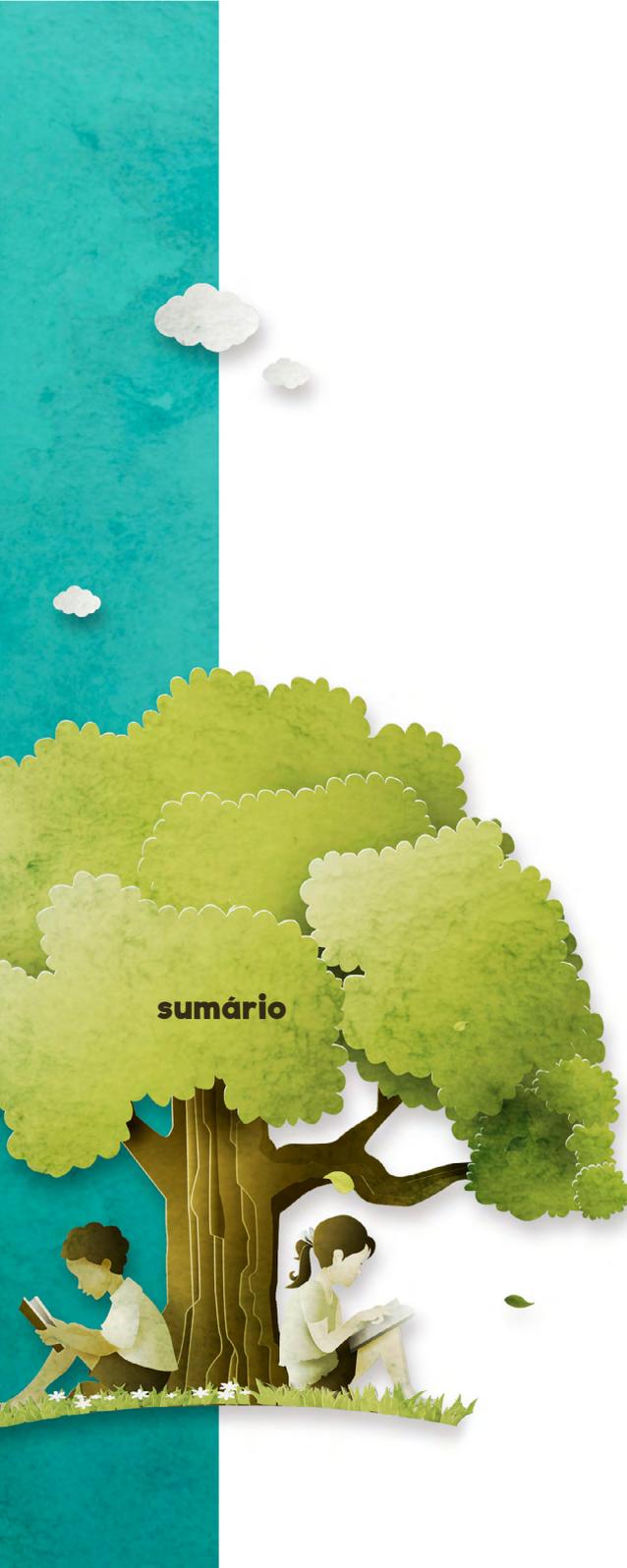
sumário

propõe é a articulação de competências e habilidades individuais, com o propósito de equacionar, de modo positivo, as várias distorções presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, incentivar a leitura, por meio da formação de mediadores capacitados, representa não apenas uma maneira de democratizar o saber, mas também de utilizar esse conhecimento em benefício da sociedade como um todo.

É nesse sentido abrangente de uma prática voltada para a reconfiguração de uma sociedade tradicionalmente excludente, como tem sido a brasileira, que a leitura adquire plena importância no contexto social contemporâneo, atuando de forma efetiva na eliminação dos percalços que entram a aplicação de uma política educacional inclusiva.

Uma pedagogia voltada ao incentivo e à promoção da leitura, deve, desse modo, preocupar-se também com a construção de um imaginário assentado no amplo universo composto por instituições e práticas relacionadas à leitura, universo esse que leve em conta desde o papel desempenhado pela escola e pelos professores, como também por outros promotores do livro, como as editoras, os escritores, os veículos de comunicação etc. Cria-se, assim, uma rede de elementos interagentes, capazes de alargar o alcance da leitura e fazer dela o elemento central nesse processo de renovação da educação, a partir da prática de desenvolvimento do letramento literário. E a sala de aula, num sentido abrangente, sem ser o único, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática:

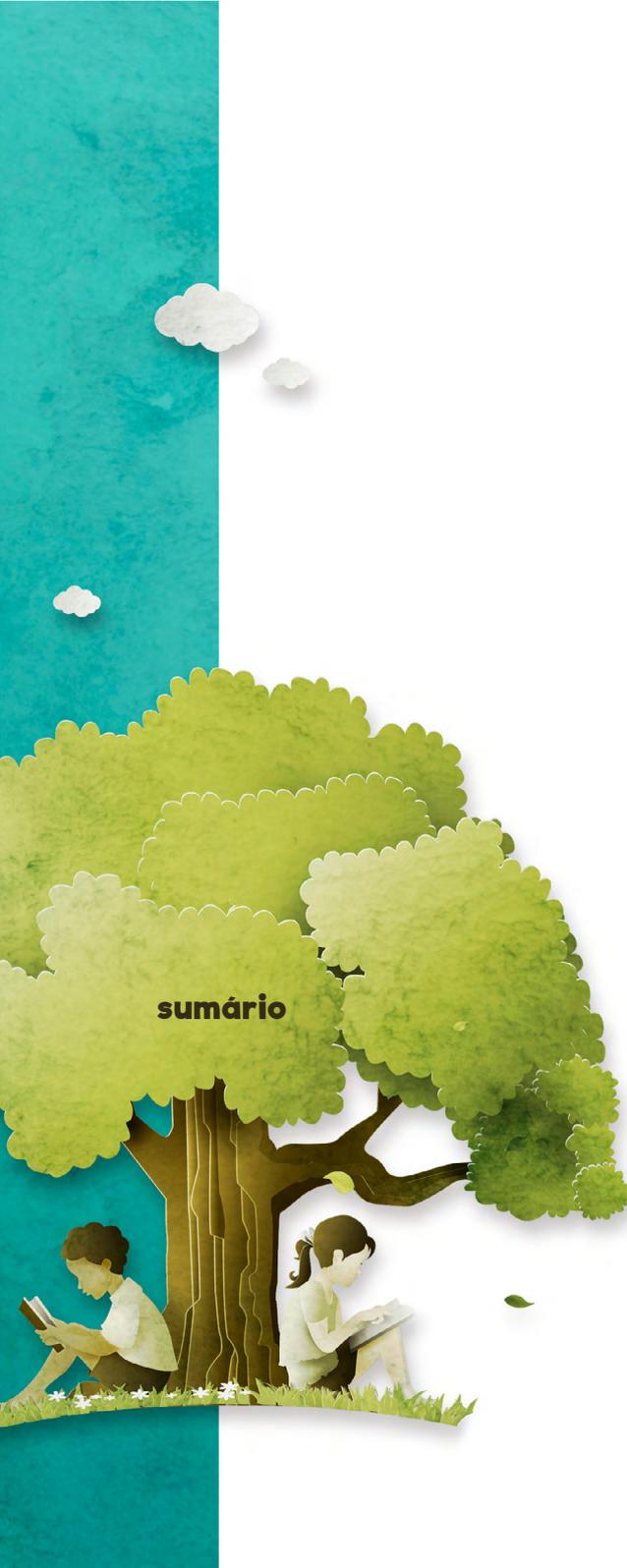
“é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor” (NORONHA, s.d., p. 19).



sumário

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização, a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária infanto-juvenil, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir.

Isso não se faz sem um planejamento amplo, que envolve, como sugerimos, vários agentes de produção, promoção e veiculação da literatura. Incentivar o hábito de leitura e promover o texto literário como centro integrador de conhecimentos diversos, adquiridos no contato direto com o livro, torna-se, assim, uma maneira de reconfigurar a prática da leitura, a partir do conceito nuclear, aqui aludido, de letramento literário: utilizando como ponto de partida a produção literária, o letramento literário atua como instrumento de desenvolvimento da leitura na escola, possibilitando a interação entre autor, texto e leitor e, ainda, atuando no sentido de viabilizar a inserção da literatura no processo de alfabetização da criança. Desse modo, o letramento literário acaba por ampliar as possibilidades do emprego da escrita no processo de alfabetização, desenvolvendo a capacidade crítica do aluno em relação à sociedade na qual ele se insere e mostrando-se, igualmente, propício ao seu desenvolvimento psicofísico e linguístico. Finalmente, uma ação político-educacional voltada para o letramento literário busca também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras



sumário

de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos da criança e do jovem (emotivo, psíquico, biológico, social etc.).

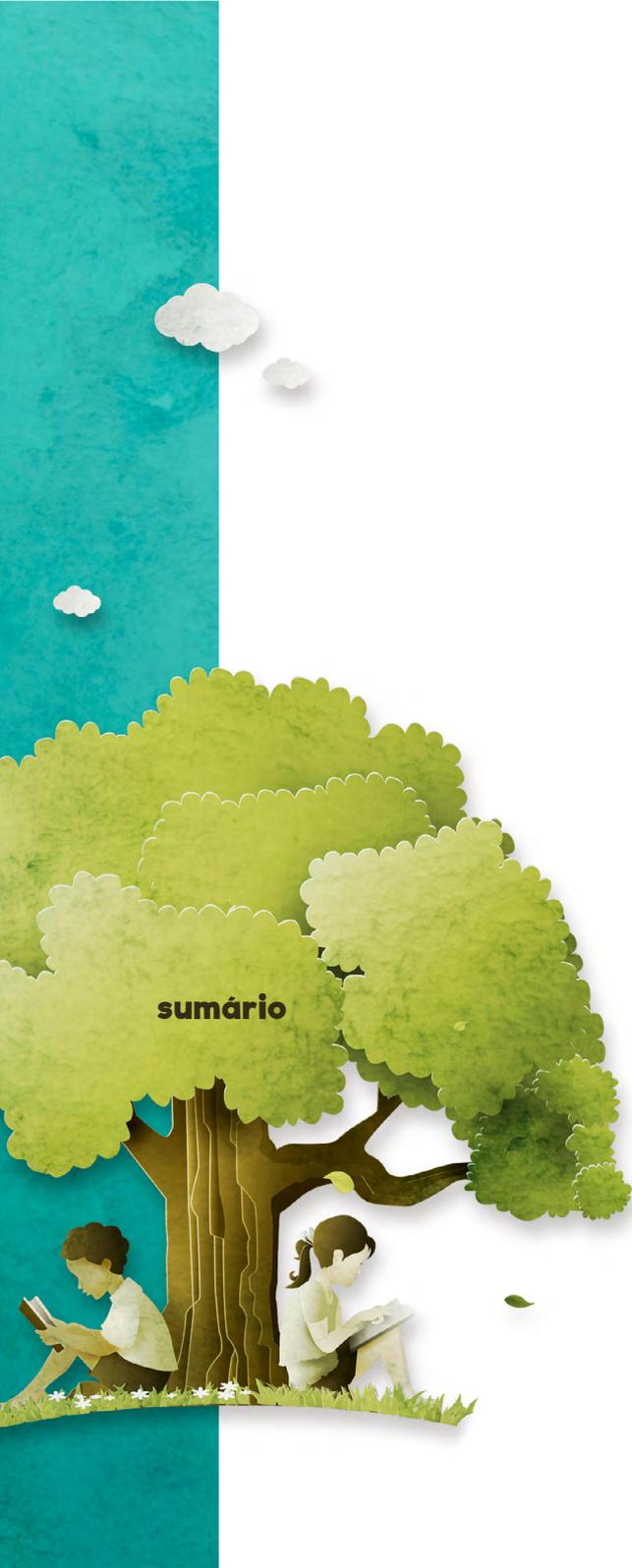
Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz, como resultado imediato dessa política, maior intimidade com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver, no leitor em formação, o tão debatido gosto pela leitura; por extensão, alcança-se também, como resultado desse processo, habilidade na manipulação de um instrumental adequado à análise e à interpretação da obra literária, desenvolvendo no leitor uma competência crítica.

De maneira prática, podem-se elencar como práticas necessárias à promoção da leitura, a partir da concepção ampla de letramento literário, as seguintes ações: a) capacitar os educadores em geral e particularmente os mediadores de leitura; b) valorizar socialmente o livro e auxiliar na criação de um imaginário radicado na leitura; c) incentivar o contato com o texto de literatura e com seus diversos agentes e promotores; d) formar leitores competentes e críticos e incentivar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita; e) fomentar o contato com os textos de Literatura Infanto-Juvenil e seus autores; f) apoiar secretarias, organizações sociais, gestores educacionais e professores no trabalho de incentivo e difusão da leitura de literatura; g) aumentar o acervo permanente das bibliotecas escolares.

São, no fundo, ações relativamente simples, que não demandam um investimento muito alto, mas cujo resultado, no que compete ao incentivo à leitura – em especial à leitura literária –, é extremamente positivo.

O ENSINO DA LITERATURA

Falamos em *leitura literária*: aí se situa, a nosso ver, a principal fonte de incentivo à leitura e um dos mais importantes instrumentos de



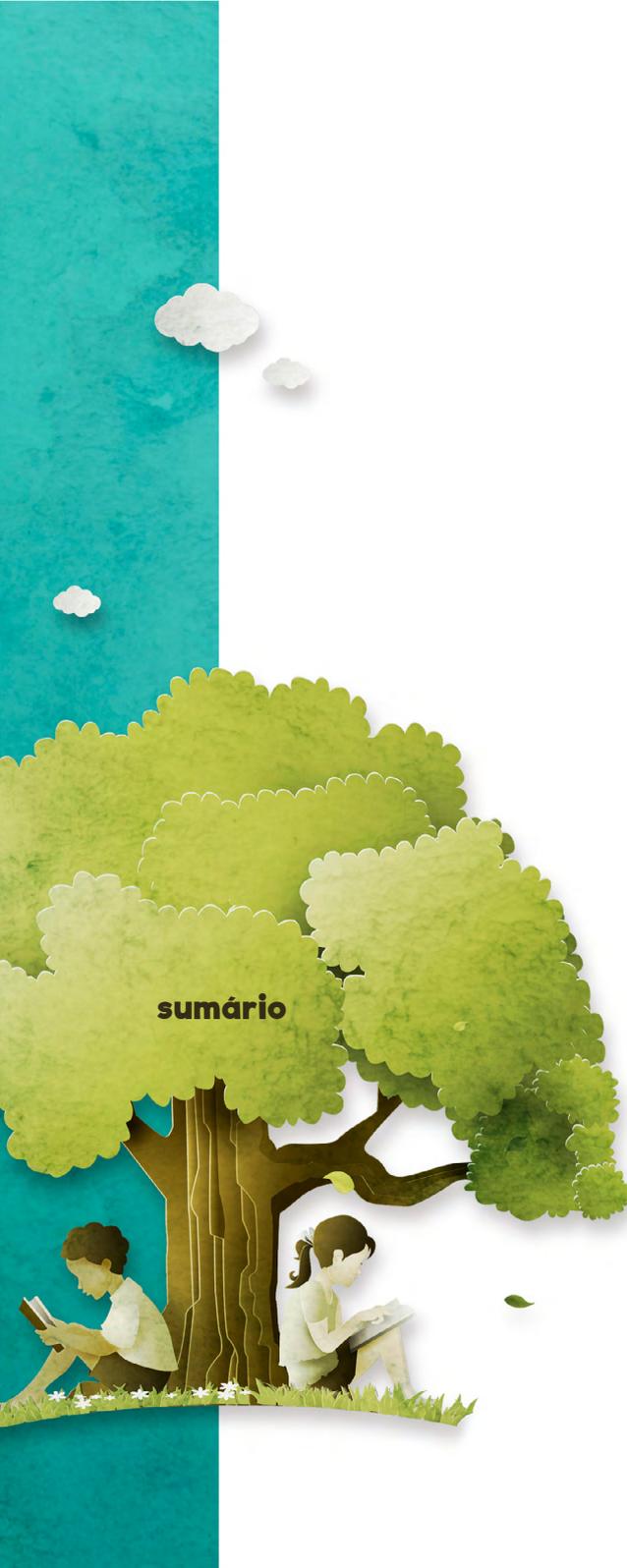
divulgação do aprendizado, de desenvolvimento de uma consciência crítica, de expansão do conhecimento e de valorização da cultura. Considerando que a literatura trabalha no limite da linguagem – destacando suas ambiguidades, suas representações, seus simbolismos, suas figurações etc. –, pode-se também afirmar, sem incorrer em exagero, que a leitura literária vem a ser um dos principais instrumentos de desenvolvimento da competência linguística do falante. Como afirma Marisa Lajolo (2001), ao tratar da relação entre literatura e linguagem,

“o que se chama de literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, também exprime a artificialidade dessa relação. O que ocorre diferentemente em diferentes momentos, com diferentes tipos de texto e para diferentes tipos de pessoas” (p. 36).

Com efeito, como sugere a autora, além de trabalhar aspectos relacionados à linguagem, a leitura literária torna-se, por meio do emprego de recursos linguísticos apurados, um espaço de resistência contra toda sorte de dogmatismos e estereótipos sociais e culturais. É a própria Lajolo (1998) quem completa seu raciocínio em outro trecho sobre o assunto:

“é exatamente como espaço de resistência, como libertação de dogmatismos, que a presença dos textos pode ser fecunda numa prática escolar que não se queira autoritária. E para isso torna-se fundamental que o professor não dilua a ambiguidade e abertura do texto na obrigatoriedade de certas atitudes a serem manifestadas a propósito dele, texto” (p. 54).

Como vimos ressaltando desde o início, para se chegar a semelhantes resultados, é imprescindível uma política educacional que procure equacionar, em última instância, incentivo à leitura e valorização da literatura. Isso, evidentemente, só se alcança com atitudes práticas, de natureza pedagógica, mas também atitudes que



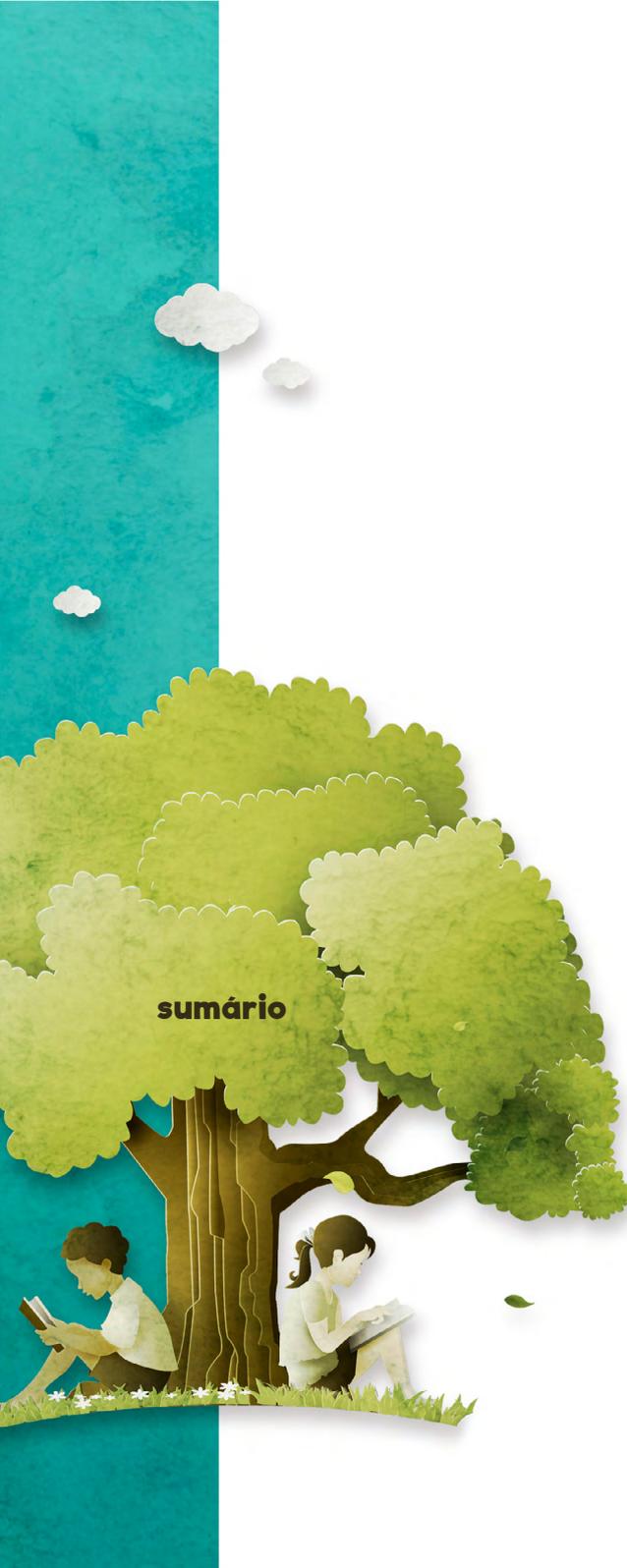
sumário

tenham um sentido *cultural*, na acepção mais ampla da palavra. Ler, nesse contexto, afirma-se como uma das atividades culturais mais eficazes, além de tornar mais sólidos nossos conhecimentos relativos à cultura local e/ou universal.

Por isso, acreditamos que a atividade escolar deva, por meio da leitura literária, promover a educação do leitor com vista ao alargamento de seus limites culturais e sociais, o que acentua a responsabilidade do professor diante do aluno, no sentido de incentivá-lo e capacitá-lo para uma leitura mais ativa e competente. Entra aí também uma boa dose de *liberdade* criativa e crítica que, tendo se desenvolvido na escola, alia-se à bagagem vivencial que o aluno traz do ambiente doméstico e social. Como diz Letícia Malard (1985),

“a educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. Por outro lado, informar a esses de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais” (p. 75).

Uma educação literária abrangente passa, ainda, necessariamente, pela formação do tão propalado *gosto literário*, a que nos referimos no início. De fato, esse é um dos temas mais complexos quando se discute literatura, sobretudo no ambiente escolar, em que a leitura de ficção pressupõe, antes de mais nada, programas disciplinares, escolha de obras e autores, modos de leitura e métodos de avaliação. Num contexto tão complexo como esse, a simples escolha de um texto, para leitura dos alunos, torna-se uma tarefa das mais árduas, além de polêmica.



sumário

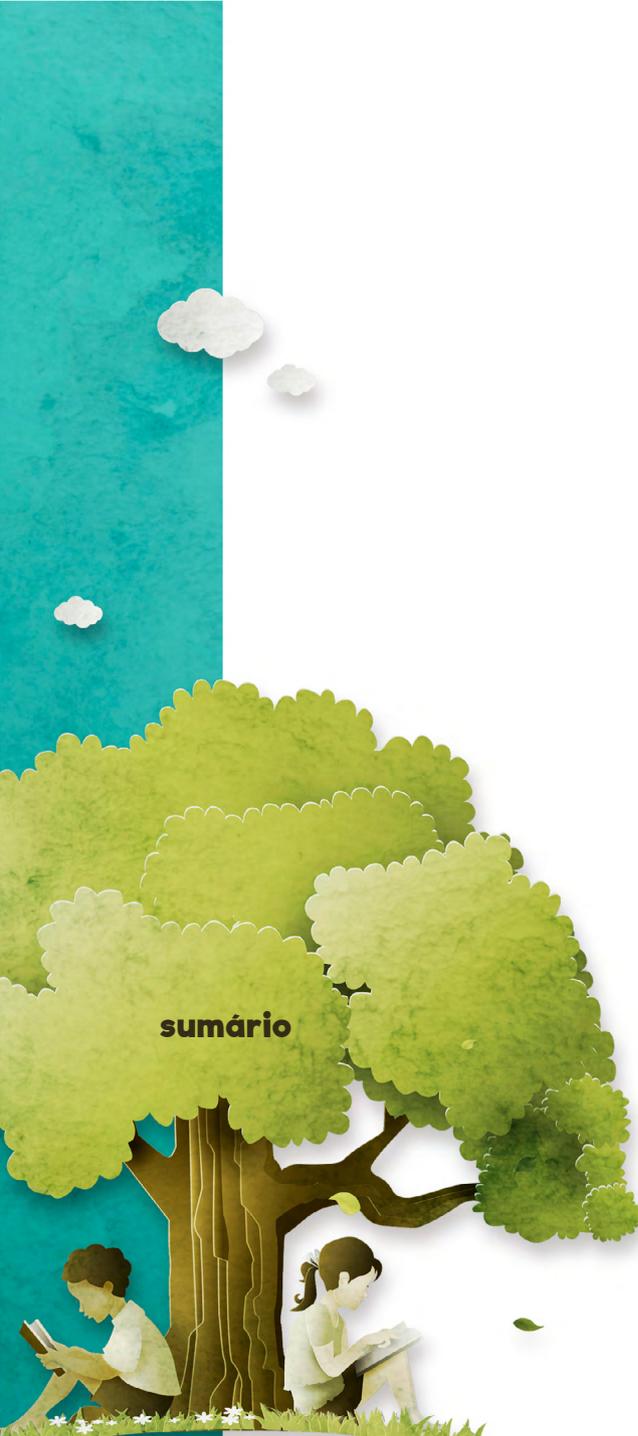
Cumpra, contudo, ter sempre em mente que trabalhar a literatura na escola é, antes de tudo, estabelecer critérios de avaliação crítica do texto literário, algo que é aprendido no contato direto com a leitura no ambiente escolar, devendo ser exercitado constantemente. O professor precisa ser, por isso, o mediador da relação aluno/literatura, apresentando os possíveis critérios e estratégias de análise e interpretação do texto literário, a partir dos quais o aluno poderá fazer suas próprias escolhas e apresentar sua própria leitura crítica do texto. Daí a importância, como ressaltamos, do estabelecimento de critérios previamente definidos, indispensáveis ao exercício de julgamento da obra literária:

“[é necessário] que se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada (...) O que parece adequado (...) é avaliar *todas* as composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita. Abandonando esta forma de agir, ficará claro que não há livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação” (ABREU, 2006, p. 110).

O trabalho com a literatura pressupõe, assim, uma atividade mais ampla, que ultrapassa os limites da própria literatura (discurso estético) e alcança um sentido amplo de *leitura de mundo*. Em suma a leitura, compreendida na sua integridade, deve ser capaz de levar o ser humano a intervir, de um modo definitivo, na sociedade em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logicamente, não devemos ser ingênuos quando falamos no papel desempenhado pelo professor no trabalho de incentivo da leitura literária. Há, é verdade, muitos mitos e expectativas em torno da



sumário

atividade docente, mas o trabalho com a literatura em sala de aula e fora dela é uma tarefa possível e factível: leitura, análise, interpretação, incentivo à escrita ficcional, formação de mediadores de leitura, enfim há um universo ligado ao ensino de literatura que pode ser explorado.

Considerando que o texto literário se destaca, entre os outros textos diversos, por permitir maior reflexão do ser humano sobre sua própria condição, buscando respostas aos seus questionamentos, a experiência com a leitura literária acaba por ser uma das mais ricas e promissoras atividades culturais, uma vez que, como afirma Luzia de Maria (2002),

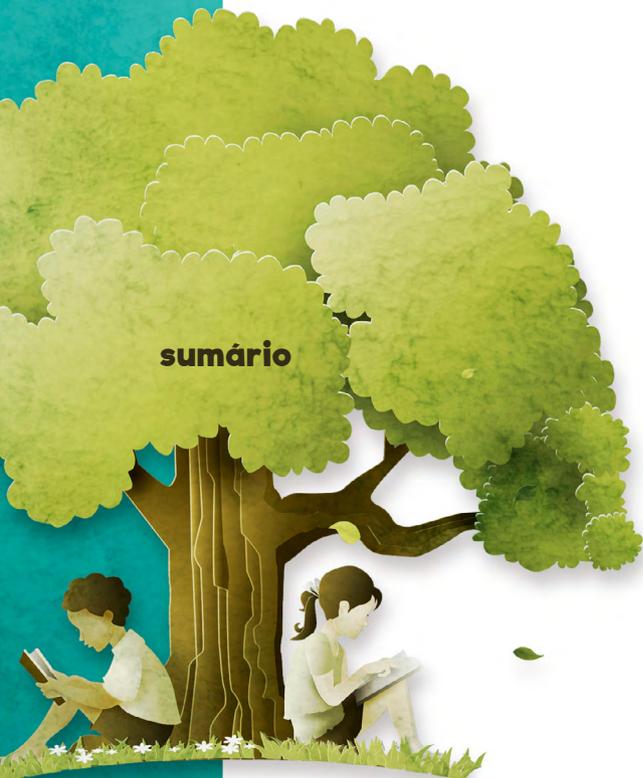
“[o texto literário é] o espaço por excelência da pluralidade de vozes, do diálogo e da reflexão, o que sem dúvida assegura a ele uma posição privilegiada entre os demais, favorecendo o encontro com respostas e questionamentos que dizem respeito ao homem enquanto ser sensível, pensante, histórico e social” (p. 51).

Daí a necessidade de promover o que aqui chamamos, desde o início, de letramento literário, conceito fundamental na discussão contemporânea acerca do ensino de literatura. Em termos gerais e resumindo parte do que aqui ficou dito anteriormente, o letramento literário consiste num amplo processo de leitura, análise, interpretação e avaliação do texto literário, dando a ele um sentido maior que um simples gênero discursivo, um sentido que o vincula à própria vida.

Como disse com propriedade Rildo Cosson (2006), num estudo exclusivamente destinado ao letramento literário e suas implicações da vida do professor e do estudante,

“ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária (...) não se faz sem o

sumário



encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (p. 120).

A literatura, nesse sentido, torna-se, a um só tempo, experiência mítica e real, plano essencial da memória coletiva, em que cada um de nós se reconhece por inteiro. Espaço das incertezas, da liberdade, da não razão presente no cotidiano de todos ou no íntimo de cada um, a literatura é ainda vivência pedagógica, projeto primário de *educação dos sentidos*... É nessa acepção que literatura e educação – esta última, também espaço de liberdade – se encontram, e se entrecruzam, no interesse comum de *formar, informar* e, numa conotação plena de valores positivos, *de-formar* o cidadão, pois se trata de “deformá”-lo para uma participação ativa na sociedade.

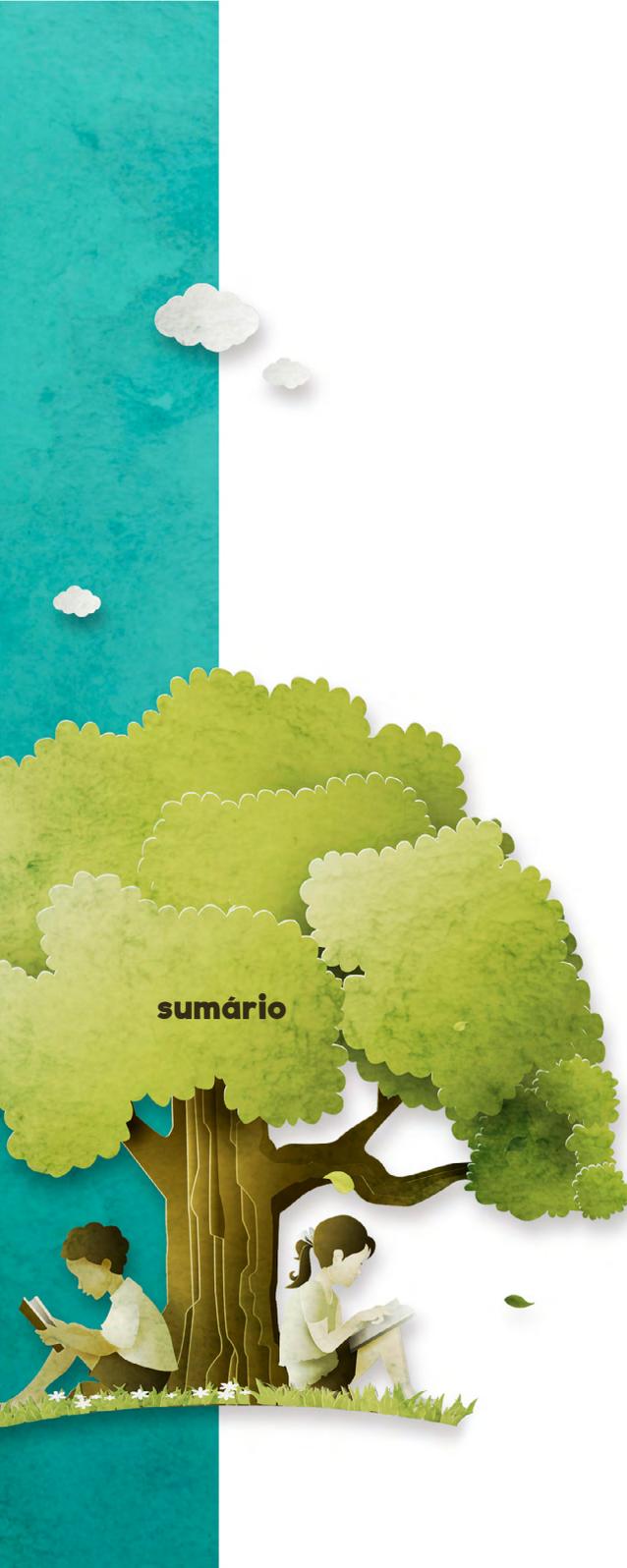
Todorov (2009), num dos livros mais confessionais que escreveu sobre sua relação com a literatura, dizia:

“a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro” (, 2009, p. 76).

Eis aí uma realidade que todos aqueles que estão, direta ou indiretamente, ligados à literatura e suas infinitas possibilidades de trabalho no ambiente escolar devem ter sempre em mente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Cultura Letrada. Literatura e Leitura*. São Paulo, Unesp, 2006.
- AGUALUSA, José Eduardo. *O Vendedor de Passados*. Rio de Janeiro, Gryphus, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário. Teoria e Prática*. São Paulo, Contexto, 2006.



sumário

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

_____. *Literatura: Leitores e Leitura*. São Paulo, Moderna, 2001.

MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º Grau. Problemas e Perspectivas*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

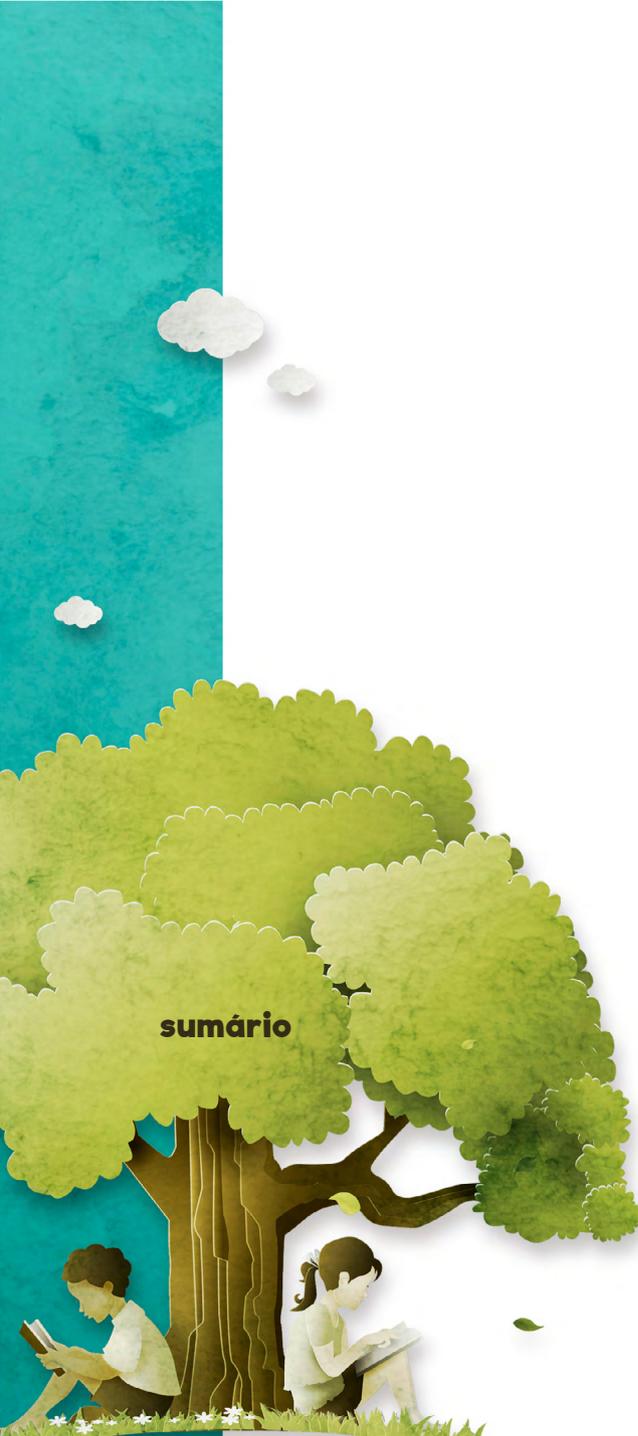
MARIA, Luzia de. *Leitura e Colheita. Livros, Leitura e Formação de Leitores*, Petrópolis, Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo / Brasília, Cortez / UNESCO, 2001.

NORONHA, Diana Maria. "Escola e Literatura: O Real e O Possível". In: ZILBERMAN, Regina (org). *O Ensino de Literatura no Segundo Grau*. Campinas, Cadernos da ALB, s.d.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro, Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto*. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.



sumário

2

**DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA
AO LETRAMENTO
LITERÁRIO:
ALGUMAS DIRETRIZES
METODOLÓGICAS
ACERCA DO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA
E DE LITERATURA**

Texto publicado em parceria com
Márcia Moreira Pereira.



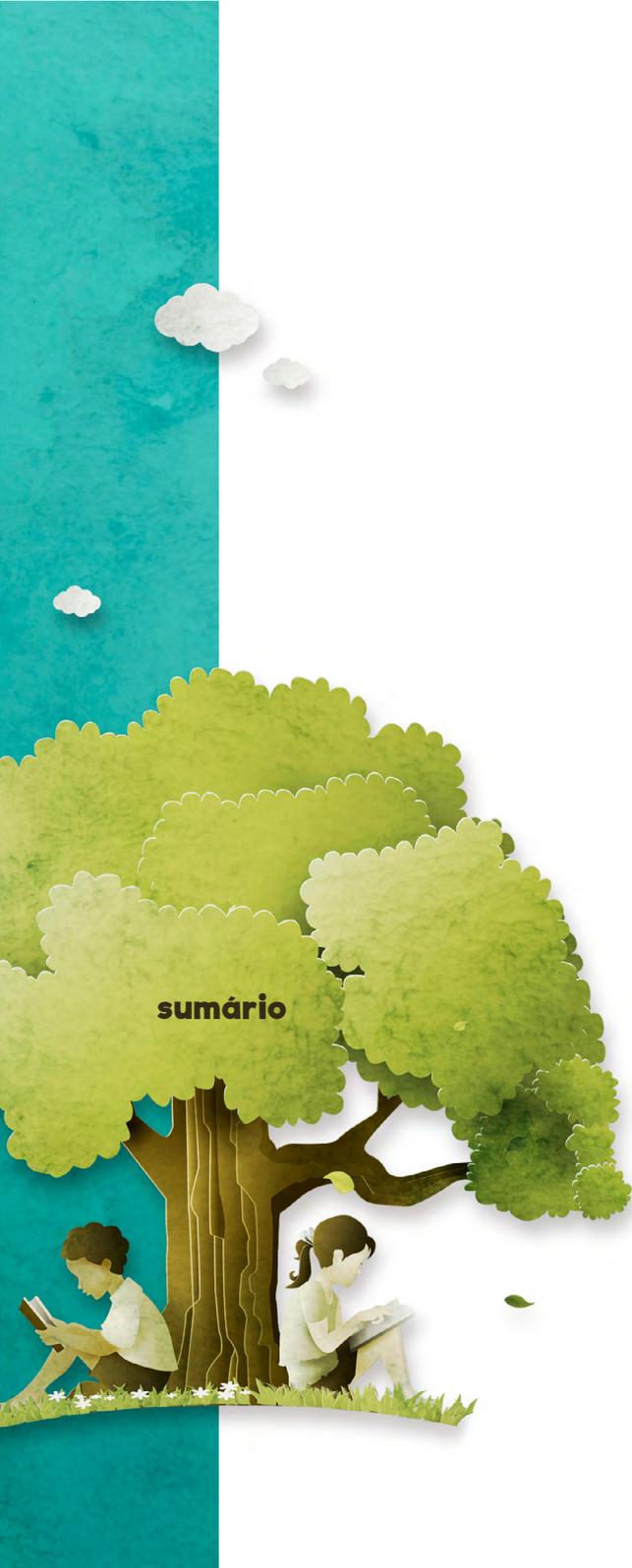
Quando se fala em metodologia – seja ela de ensino, científica ou de outra natureza –, logo se pensa na articulação de um determinado cabedal *teórico* voltado à aplicação de uma *prática*, com o objetivo de se chegar a determinados *resultados*. Nosso objetivo aqui, contudo, não é oferecer um método propriamente dito, mas refletir sobre algumas questões de fundo, que servem de base para a eleição e aplicação de uma determinada metodologia. Desse modo, pretendemos tratar de alguns aspectos relacionados à metodologia de ensino de língua portuguesa e de literatura, enfatizando, para o primeiro caso, o conceito de *educação linguística*, discussão que incidirá, em particular, no ensino da gramática da língua materna, tema naturalmente polêmico, tanto pela diversidade de perspectivas que sugere quanto pelo alcance e implicações que, historicamente, o ensino gramatical adquire no contexto da escolarização; e, para o segundo caso, o de *letramento literário*, discussão que tratará, especialmente, da questão das práticas de leitura e seu incentivo.

LÍNGUA E ENSINO: A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

De modo geral, a ideia de *educação linguística* diz respeito a conceitos diversos, mas correlatos, como os de competência, domínio, interação e outros, todos eles necessariamente relacionados ao âmbito da linguagem verbal, em especial – no nosso caso – aos limites do universo idiomático da língua portuguesa. Trata-se, a rigor, de uma ação pedagógica (por isso, *educação*) voltada especificamente para o domínio amplo da competência linguageira do sujeito-falante (por isso, *linguística*).

Há, evidentemente, várias maneiras de se alcançar esse domínio, de acordo com o contexto em que a educação linguística é aplicada, com o sujeito-falante para o qual ela se volta, com os

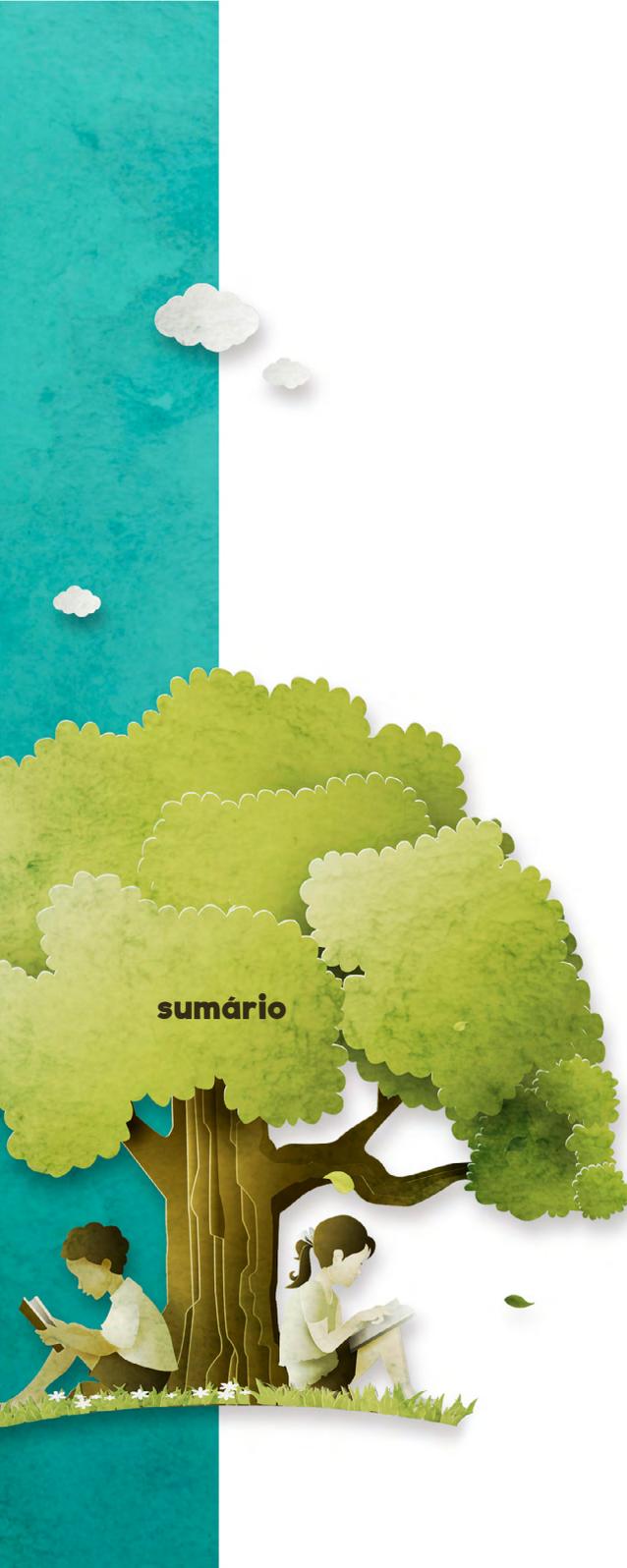
sumário



métodos utilizados na sua aplicação etc. De modo geral, há que se considerar, no que compete ao *ensino da língua portuguesa*, pelo menos três possibilidades de interconexão, sem as quais o percurso que leva do processo educativo relacionado ao domínio da linguagem à efetiva competência linguística torna-se, com certeza, mais difícil: a relação entre o ensino da língua e a leitura, na medida em que, grosso modo, ler auxilia no uso da língua; a relação entre o ensino da língua e a escrita, uma vez que o exercício da escrita tem repercussões positivas no domínio da comunicação linguística; e a relação entre o ensino da língua e a adoção de uma concepção sociointeracionista da linguagem, tendo como um dos pontos de partida os preceitos metodológicos da Linguística da Enunciação (FLORES & TEIXEIRA, 2006).

Além disso, na delicada e complexa questão do ensino de língua portuguesa, há de se considerar uma série de variáveis: quando se deve ensinar a língua portuguesa, para quem ensiná-la, o que se deve ensinar etc. Não pretendemos evidentemente discutir todas essas variáveis, o que demandaria uma série de considerações anexas ao objetivo principal deste artigo. Apenas a título de ilustração, não nos parece possível discutir, por exemplo, qualquer uma dessas questões sem levar em consideração, num sentido lato, os conceitos de alfabetização, letramento, ensino de gramática, preconceito linguístico e muitos outros. Aliás – sem entrar no mérito do assunto, bastante debatido tanto histórica quanto conceitualmente (MARCUSCHI, 2000) –, o fundamento geral de todas essas questões encontra-se, a nosso ver, num antigo embate entre *linguistas*, adeptos da *descrição* idiomática, e *gramáticos*, adeptos da *prescrição* idiomática; ou, em outros termos, entre os defensores do *uso* e os da *norma* da língua portuguesa (SILVA, 2010).

Durante longo tempo, o ensino da língua portuguesa pautou-se por uma metodologia pedagógica que tinha como referência, do ponto de vista teórico, a gramática normativa e, do ponto de vista prático, o



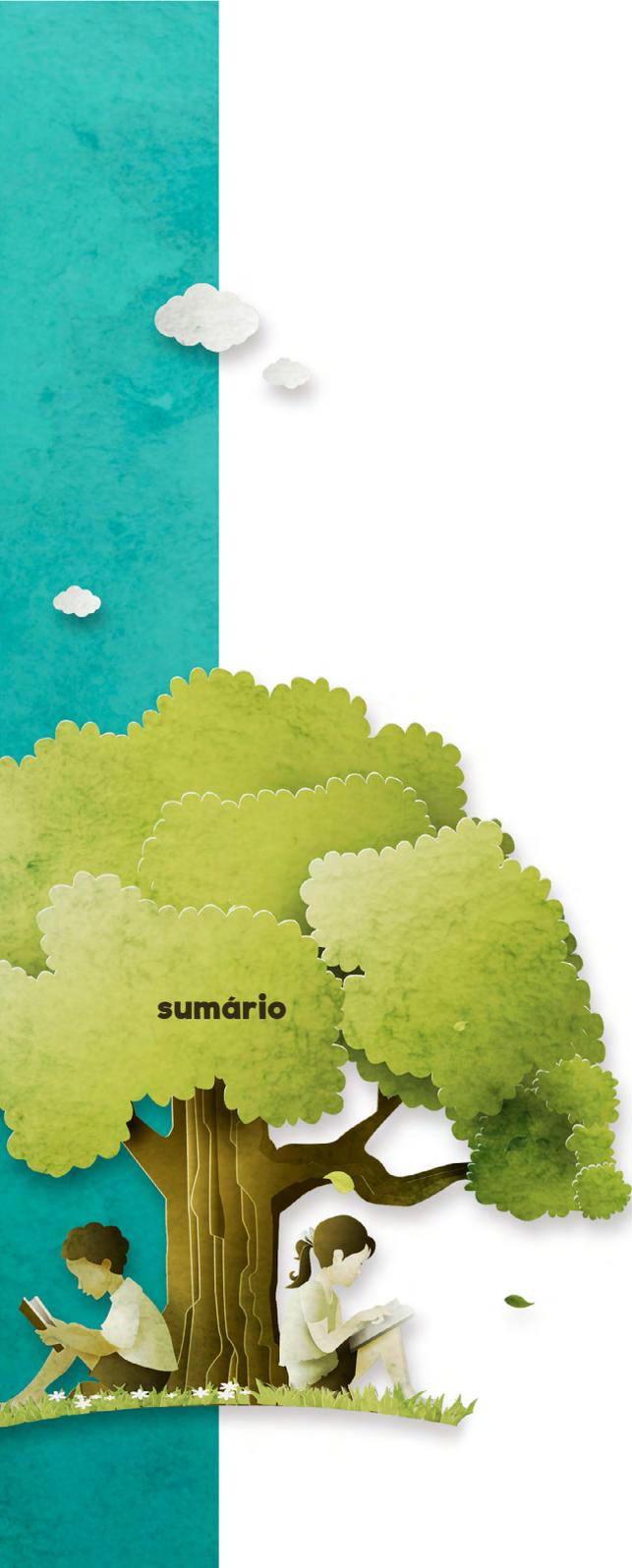
sumário

exercício mecânico de repetição de normas e regras gramaticais em geral descontextualizadas. Em razão do distanciamento que quase sempre existiu entre as diretrizes pedagógicas institucionalizadas e a prática do ensino do vernáculo, os sucessivos dispositivos legais formulados com o intuito de possibilitar uma nova prática pedagógica (como a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e uma série de decretos-leis relativos a matérias afins), não resultaram em alteração substancial do esquema escolar tradicionalmente adotado (MOURA NEVES, 1994).

Foi, portanto, somente com o avanço dos estudos da linguagem verbal, responsáveis pelo deslocamento de uma abordagem assentada na linguística da palavra para uma abordagem direcionada para a linguística do texto e/ou da situação comunicativa (Linguística Textual, Pragmática, Gramática Funcional etc.), que as práticas pedagógicas de fato avançaram no sentido de promover uma inflexão no processo de ensino do português: passou-se, grosso modo, de um estágio *normativista* do estudo gramatical para uma abordagem *descritivista*, como se pode constatar, por exemplo, nos pressupostos teóricos veiculados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Com efeito, embora estudos nessa direção já viessem sendo realizados há décadas, não se pode negar o impulso dado à chamada *educação linguística* pelos PCN, os quais procuraram estabelecer novos protocolos de atuação docente diante dos desafios impostos pelo emprego concreto da língua portuguesa por seu usuário nativo, sobretudo no que se refere ao famigerado ensino da gramática.

Uma visada, ainda que resumida, dos princípios curriculares estabelecidos pelos PCN, direcionados ao ensino da língua portuguesa no Brasil, já esclarece sobremaneira a alteração produzida no âmbito da educação linguística, apontando, como sugerimos antes, para a mudança de uma perspectiva tradicionalista do ensino gramatical para uma perspectiva pautada na funcionalidade idiomática e na enunciação.

sumário

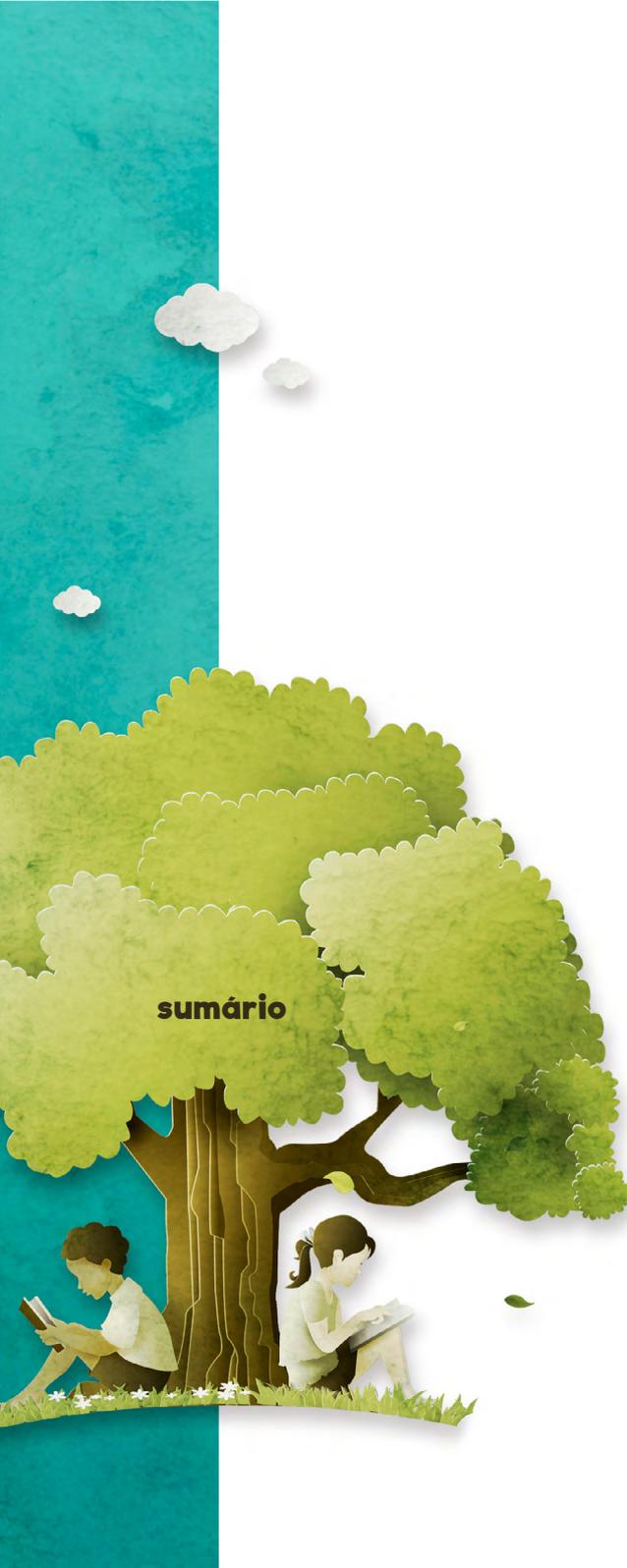


Assim, já na sua apresentação, os PCN ressaltam a necessidade de garantir ao alunado o acesso aos diversos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, não se esquecendo do vínculo, inalienável, entre esses saberes e a participação social plena. Essa perspectiva amplia o sentido da língua, dando a ela um valor cultural mais extenso, cabendo à escola a revisão de suas práticas de ensino, seja no sentido de oferecer ao aprendiz o domínio pleno e eficaz da linguagem, para efeito de interação social, seja no sentido de respeitar as variantes linguísticas, sempre com o objetivo final de desenvolver a competência do falante:

“a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais as variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” (BRASIL, 2006, p. 32).

De fato, mais do que o ensino passivo da gramática da língua – no sentido que esse conceito possa ter de um processo de manipulação descontextualizada de mecanismos metalinguísticos –, o ensino do português deve pautar-se pela eficácia de seu uso nas situações de intercomunicação, pela luta contra a estigmatização das variantes dialetais (MATTOS E SILVA, 2004) e, sobretudo, pelo largo domínio dos processos discursivos.

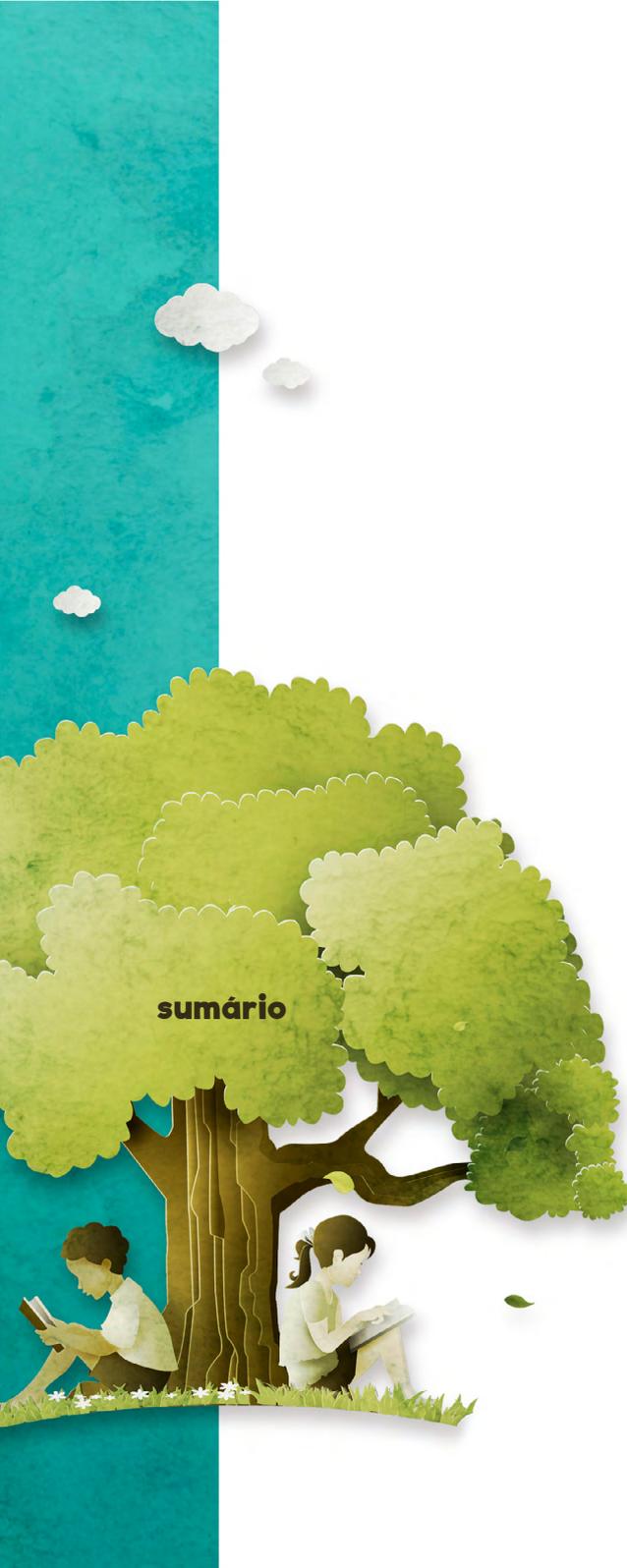
Nem sempre, contudo, essa ideologia prevaleceu na escola e, particularmente, no ensino da língua portuguesa. Durante muito tempo, pode-se dizer, a educação linguística se limitou – no que compete ao português – às chamadas aulas de *gramática nacional* (PILETTI,



sumário

1987), que certamente não dispensava a memorização de regras e normas do nosso idioma. Conceito naturalmente polissêmico, o termo *gramática* adquiriu assim, ao longo do tempo, um sentido que pode variar de acordo com as perspectivas analíticas por meio das quais se pretende estudá-la. Como sugerimos acima, objeto de discussão das primeiras abordagens filosóficas da linguagem humana, a oposição entre uma gramática normativa e uma gramática descritiva adquiriu contornos ideológicos e conceituais diversos, até se afirmar como um dos embates centrais dos estudos linguísticos. Assim, fundou-se, desde a antiguidade clássica, permanecendo até os dias de hoje, uma verdadeira “tradição normativa”, a fundamentar considerações e formulações gramaticais, por intermédio das quais prevaleceriam formas pretensamente corretas de falar (PETTER, 2002).

Na perspectiva ideológica, a dicotomia entre a gramática normativa e descritiva possibilitou o aparecimento de uma série de estudos, a que podemos chamar provisoriamente, por falta de uma denominação mais precisa, de *paragramaticais*: trata-se de escritos que procuram abordar alguns pressupostos fundamentais da gramática, sobretudo a normativa, bem como discutir sua aplicação no âmbito da educação. Em outras palavras, estudos que procuram questionar não apenas as supostas *regras* gramaticais, mas também a pertinência de sua *prescrição*. Tais estudos, ao se afirmarem como posicionamentos que – embora nascidos, em sua maioria, de observações teóricas e empíricas de cunho científico – guardam em si considerável apelo ideológico, constituem, no conjunto, uma autêntica *querela gramatical*, em que detratores inveterados do normativismo gramatical não hesitam em terçar armas contra seus obstinados defensores. Sem entrarmos no mérito da discussão e, mais ainda, sem considerar as inúmeras variáveis que a ideia de gramática pode apresentar (como, por exemplo, o conceito de gramática funcional, que se apóia na funcionalidade e na intercomunicabilidade do discurso, ou de gramática especulativa,



sumário

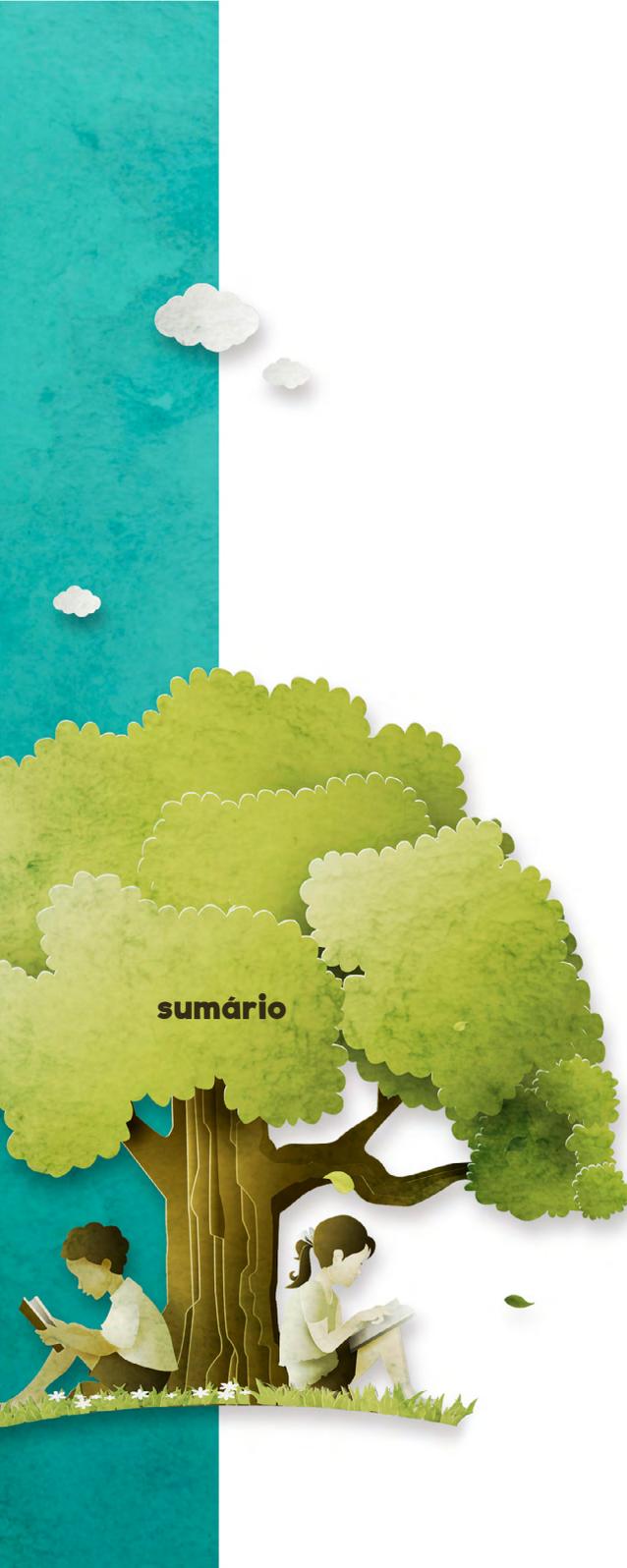
que procura explicar o pensamento e a lógica universal por meio da análise da língua), assiste-se, grosso modo, a uma disputa entre normativistas (que adotam uma perspectiva linguística pautada em normas e regras do emprego correto da linguagem) e descritivistas (que preferem se apoiar numa perspectiva linguística que elege o uso como fundamento da linguagem).

Assim, embora determinados teóricos considerem que a escola deva desempenhar o papel de ensinar a língua padrão, a fim de que o aluno alcance esse nível de linguagem – registro, aliás, que ainda denota maior prestígio social (BECHARA, 2000) –, alguns estudiosos da linguagem preferem condenar como preconceito a não incorporação de construções gramaticais próprias da oralidade ou de um falar mais “atual” e, por conseguinte, contrário ao que prescrevem as gramáticas tradicionalmente normativas, o que, no limite, faz emergir não outra língua ou outra gramática, mas uma concepção renovada de padrão linguístico:

“haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga” (POSSENTI, 1996, p. 41).

No fim das contas, o que o autor propõe é não abandonar de vez o ensino da gramática, mas alterar prioridades, adotando como conteúdo curricular nas escolas apenas fatos linguísticos que os alunos ainda não sabem ou deveriam saber no domínio do registro culto e, não, toda a gramática normativa.

Para autores que defendem um ensino gramatical assentado na experiência real (leia-se, em determinados contextos, oral) da linguagem, a gramática normativa revela-se particularmente preconceituosa, na medida em que, ideologicamente, impõe-se como *lugar de representação* das contradições presentes numa sociedade



sumário

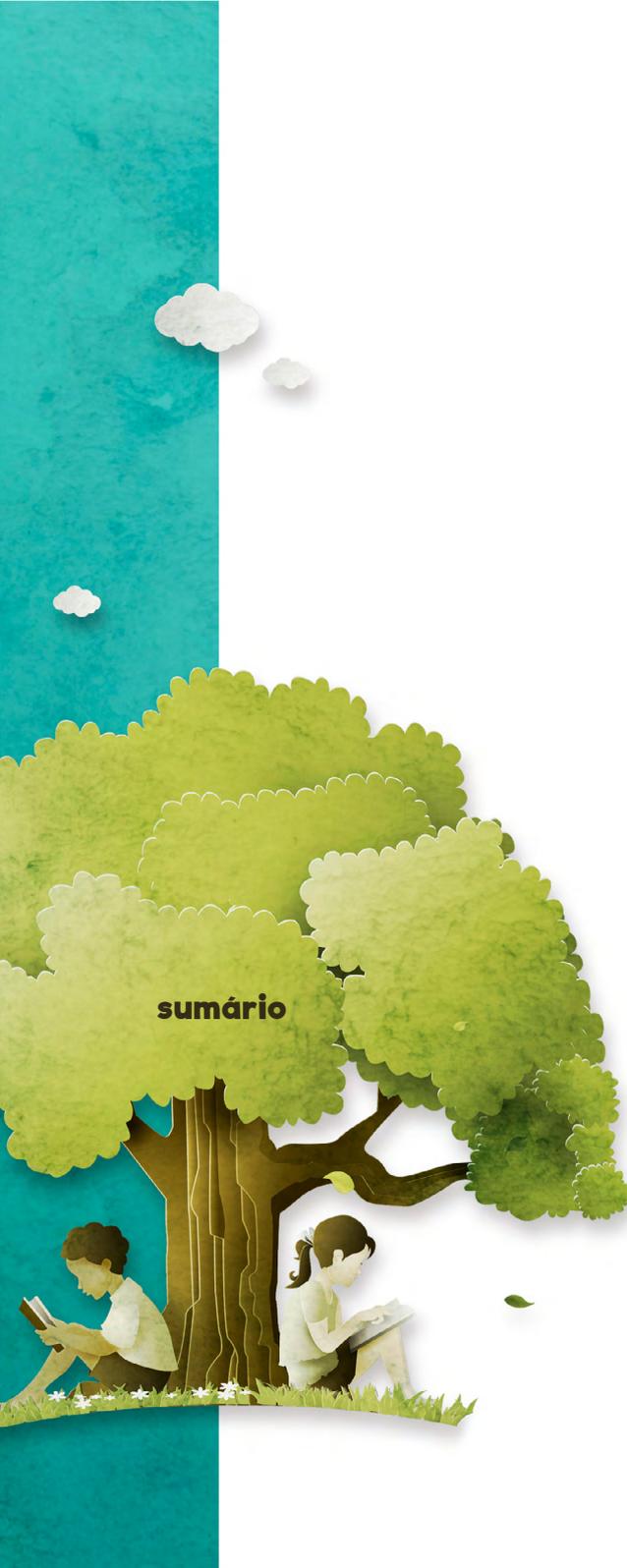
dividida entre os que supostamente sabem a língua e os que tentam aprendê-la (SOARES, 2001), mas – e isso é o que realmente importa – sem procurar resolvê-las. Instrumento linguístico que se apóia, basicamente, na *regularidade*, a qual é alcançada por meio do emprego de *exemplos* (MOURA NEVES, 2002), a gramática normativa não representa apenas a determinação de regras preceptivas a partir do *uso* que se faz (ou que se deveria fazer) da língua, mas passa a ser também uma questão de *quem* a usa, já que a adoção de preceitos linguísticos normativos aponta para o estabelecimento incondicional de regras a partir do modelo dos *clássicos* do idioma lusitano.

Com a mudança, presentemente, da perspectiva linguística que passa da abordagem da linguagem verbal indo, primeiro, da palavra para a frase e, depois, da frase para o texto, houve uma alteração também no enfoque do ensino do português, que passou da gramática normativa para competência pragmática, uma vez que, como já se disse,

“as gramáticas que nos explicam as construções frasais mostram-se inadequadas para a descrição da combinação dessas unidades [frásicas] num contexto mais amplo (...) Embora as frases façam parte do texto, a análise minuciosa de cada uma delas em nada contribui para a nossa compreensão do texto global” (TATIT, 2002, p. 187).

Em um de seus estudos sobre o ensino de língua portuguesa, Magda Soares afirma que tanto a perspectiva gramatical (dos anos 1960) quanto a perspectiva instrumental (dos anos 1970) do ensino do português têm sido, ultimamente, questionadas por concepções da aprendizagem da língua materna que recebem contribuição de outras áreas do conhecimento (Psicolinguística, Análise do Discurso etc.), resultando em ganhos consideráveis para o alunado (SOARES, 2003).

Com efeito, pelo que foi visto aqui, atualmente a tendência pedagógica, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, se faz



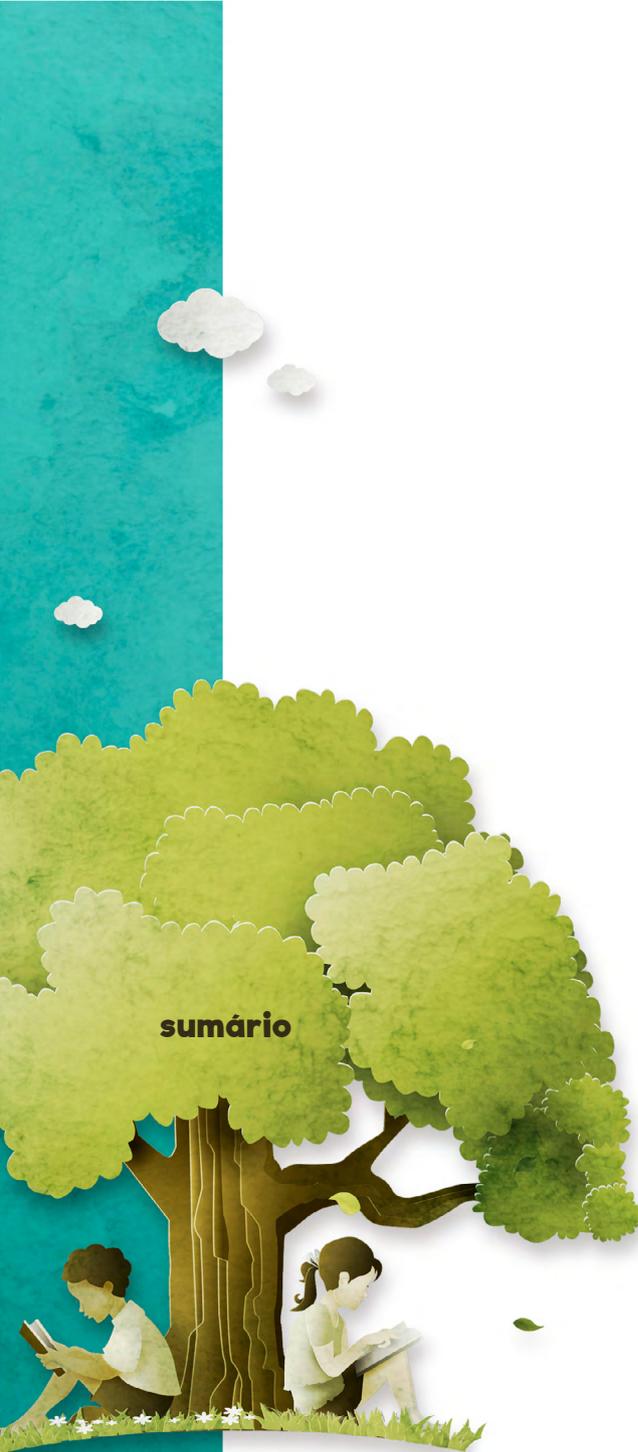
sumário

no sentido de privilegiar perspectivas interdisciplinares e, sobretudo, as atividades epilinguísticas (em oposição às metalinguísticas), muito mais apropriadas à utilização da gramática descritiva – e, sobretudo, funcional – da língua do que a normativa. Nesse sentido e pensando de forma prática, pode-se dizer, grosso modo, que, presentemente, faz-se necessário substituir o ensino da teoria gramatical por atividades de leitura e produção de textos (BRITTO, 1997), o que confere à gramática um valor instrumental, isto é, mais do que um fim, um meio para se atingir a tão desejada competência linguística.

LITERATURA E ENSINO: O LETRAMENTO LITERÁRIO

Na tradição luso-cristã, a partir dos dispositivos legais estabelecidos para a educação das colônias pelo governo de D. José I – na pessoa de seu ministro, o Marquês de Pombal –, o estudo da literatura (na época, chamado de *poética*) nasce vinculado ao estudo da gramática e da retórica, compondo assim o universo das *ciências das palavras* (ALMEIDA, 2008). De certo modo – se considerarmos uma série de instrumentos “pedagógicos”, relacionados ao ensino de literatura, como os livros didáticos, os currículos escolares, os planejamentos didáticos e outros –, tal tradição mantém-se até hoje, a despeito dos sistemáticos ataques que tem sofrido (ZILBERMAN, 1988; ZILBERMAN & SILVA, 2008).

Hoje em dia, cada vez mais, torna-se imperativa uma política educacional que se fundamente, prioritariamente, no estímulo à leitura, em especial à leitura de literatura, principalmente por ser esse um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata não apenas da infinita variabilidade linguística, mas também da representação



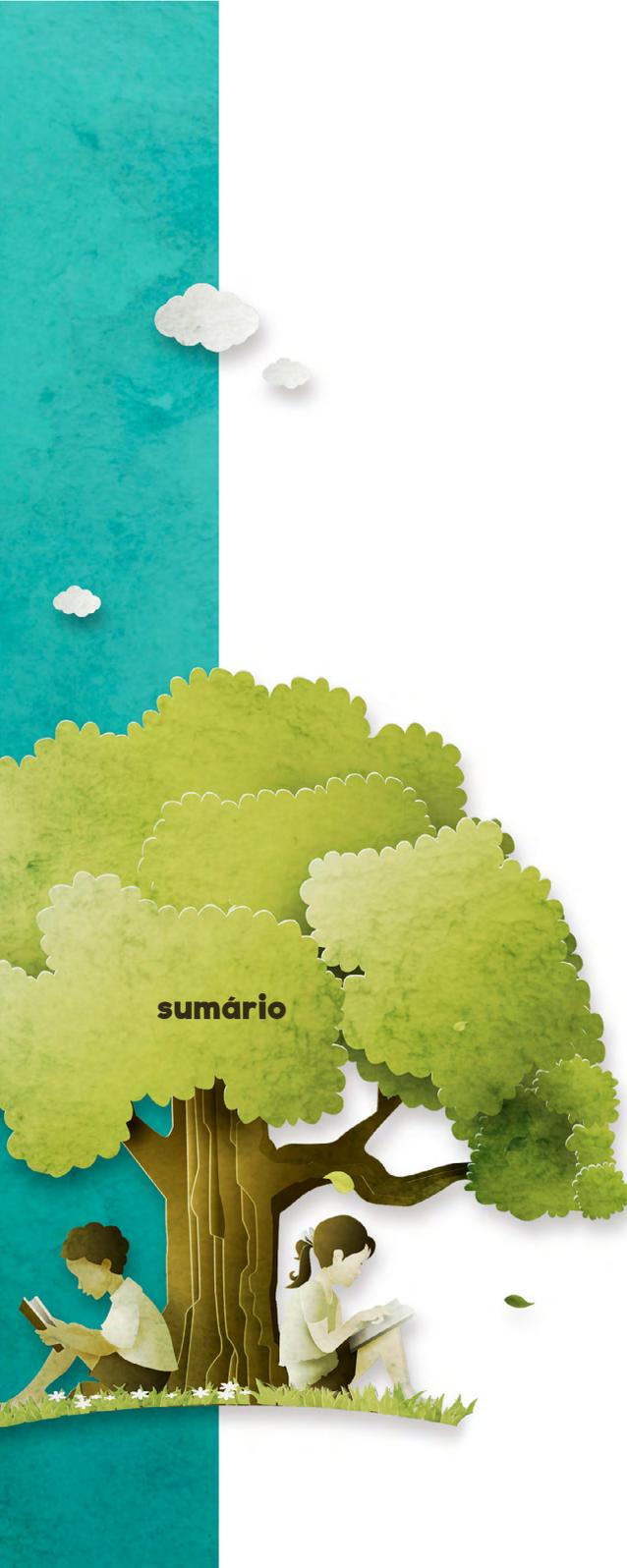
sumário

estética de um incomensurável universo cognitivo. Por isso, para Regina Zilberman e Ezequiel Silva (2008),

“compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (p. 23).

Particularmente no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, uma política de incentivo e promoção da leitura deve, antes de tudo, levar em consideração um amplo processo de *letramento literário*, que envolva desde os mediadores de leitura e instâncias educacionais até instituições diretamente relacionadas ao livro, como bibliotecas e editoras. Enfim, uma política que envolva os vários agentes de produção, promoção e veiculação da literatura. Incentivar o hábito de leitura e promover o texto literário como centro integrador de conhecimentos diversos torna-se, assim, uma maneira de reconfigurar a prática da leitura, a partir do conceito nuclear, aqui aludido, de *letramento literário*, que passa a atuar, então, como instrumento de desenvolvimento da leitura na escola, além de ampliar as possibilidades do emprego da escrita e a capacidade crítica do aluno diante da sociedade em que se insere.

O termo *letramento* originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares, foi adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). Inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street, o tema do *letramento* passa a ser difundido no Brasil por volta dos anos oitenta, com a produção da linguista Mary Kato, entre outros pesquisadores.



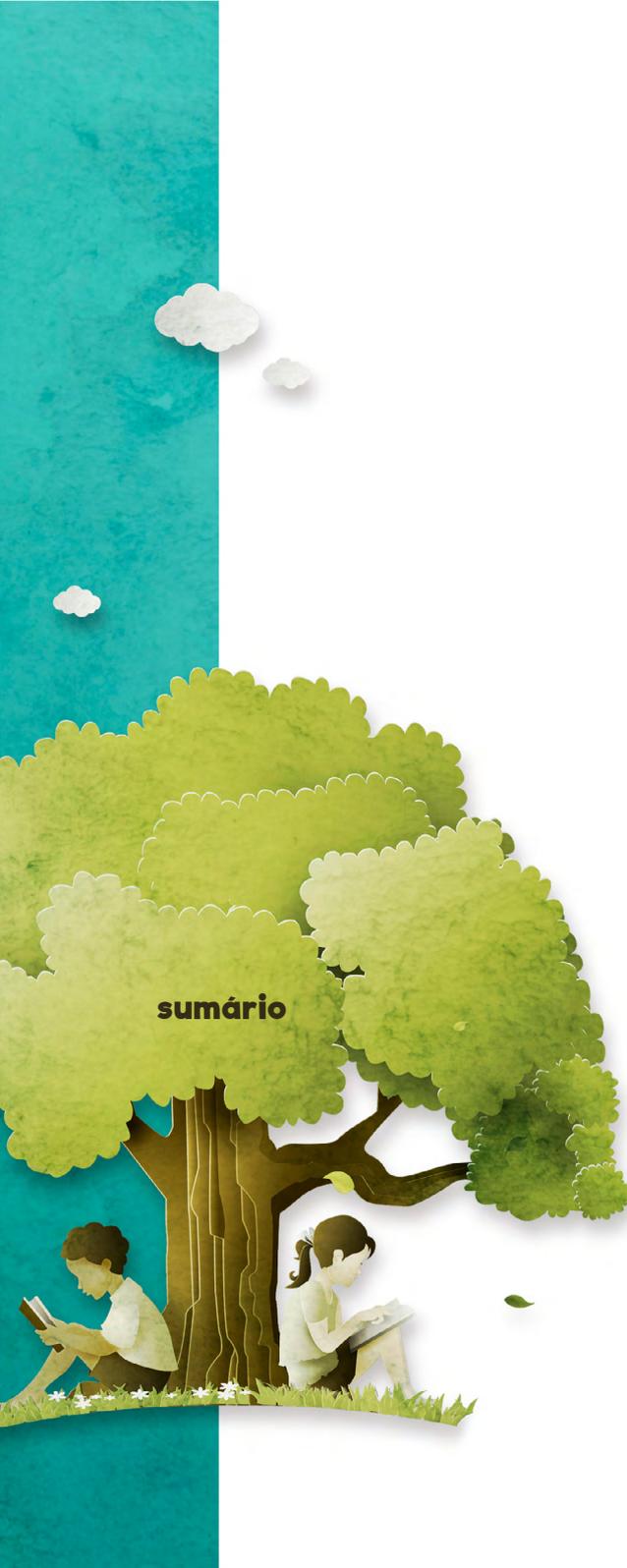
sumário

Desde então, tem sido pesquisado por estudiosos como Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Verdiani, Rojane Roxo e muitos outros. Em termos mais simples, o conceito de letramento remete à ideia de uso social da leitura e da escrita e de estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado, pressupondo que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto políticas quanto socioculturais, seja para o grupo social no qual ele está inserido, seja para ele próprio, “independentemente” do grupo a que se vincula.

O letramento, desde seu surgimento, possui diversos desdobramentos. Portanto, é possível falar em letramento não num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural. Rildo Cosson (2006), por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado *letramento literário*, particularmente voltado aos “usos” da literatura em sala de aula. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na escola. Assim, segundo Cosson,

“ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (p. 120).

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno desse tema é como se dá o ensino da literatura, já que, convém lembrar, os textos que estão na escola nem sempre estão também presentes no cotidiano do aluno e vice-versa. Baseadas nessa questão, as autoras Ana Lúcia Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça (2009), no livro *Letramentos no Ensino Médio*, relatam o exemplo de um estudante que diz não gostar de ler, não fazer uso de leituras e escrita, mas que escreve letras de músicas e poesias, além de ficar grande parte



sumário

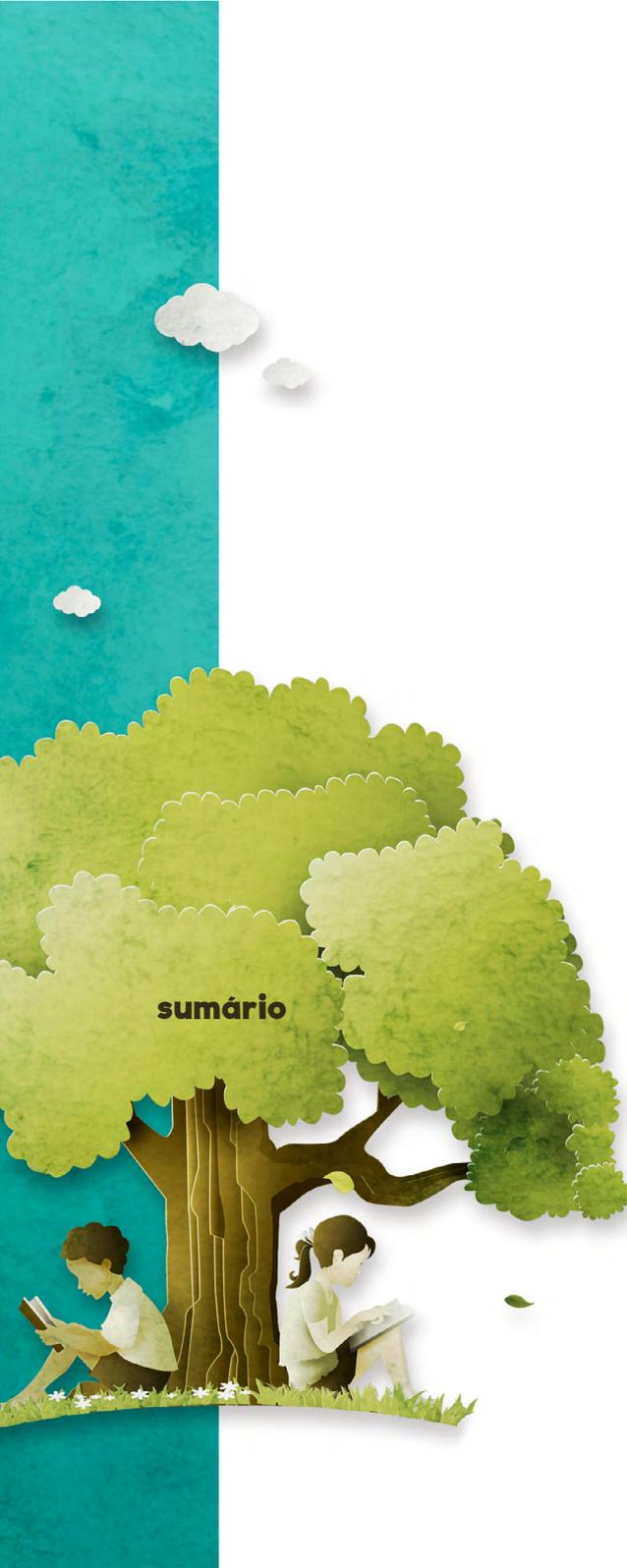
de seu tempo no computador, justamente lendo. Muitas vezes, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados em sala de aula, mas, no dia a dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadãos.

Podemos, por isso, elencar pelo menos dois aspectos importantes, implicados na relação entre o ensino de literatura e letramento literário. Em resumo, o letramento literário se configura numa prática que poderá: a) despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (*fruição estética*); b) desenvolver sua competência crítica (*consciência ética*).

Assim sendo, para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa. Muitas vezes, a escola, preocupada com metas burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, pois se a escola considera a prática da leitura algo realmente importante deveria, no mínimo, ceder um espaço para ela, em sua matriz disciplinar e em seu currículo, e não exigir que seja feita nos intervalos entre aulas ou em “sobras” de tempo.

Refletindo sobre essa questão na Educação Básica, Alexandra Pinheiro (2001) afirma:

“o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários” (p. 301).



sumário

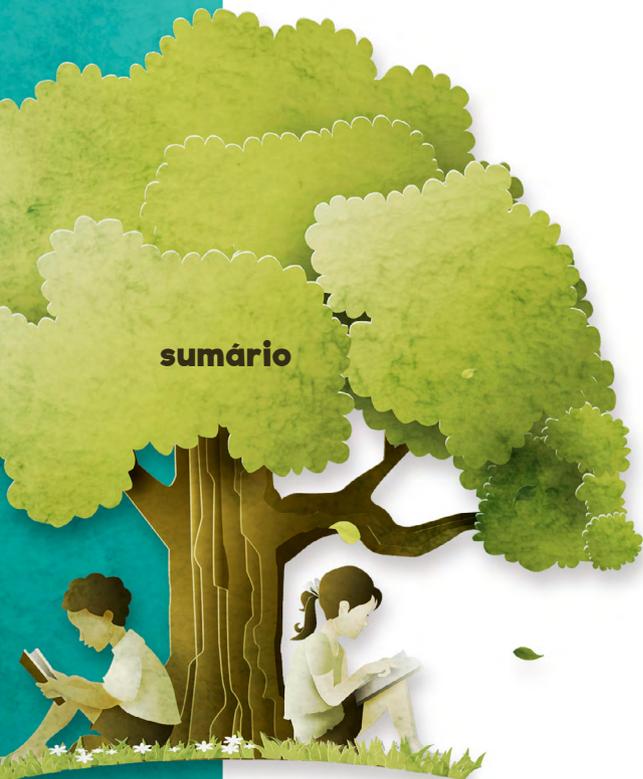
Em alguns documentos escolares, já é possível encontrar o reconhecimento/valorização do letramento e sua prática, como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), este último especialmente voltado à leitura no Ensino Médio. Segundo as OCN, é necessário incitar a prática e importância da leitura crítica e emancipadora por parte do aluno,

“para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54).

Finalmente, partindo dos pressupostos pedagógicos expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), uma ação político-educacional voltada para o letramento literário deve buscar também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos (emotivo, psíquico, biológico, social etc.) da criança e do jovem.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política

sumário



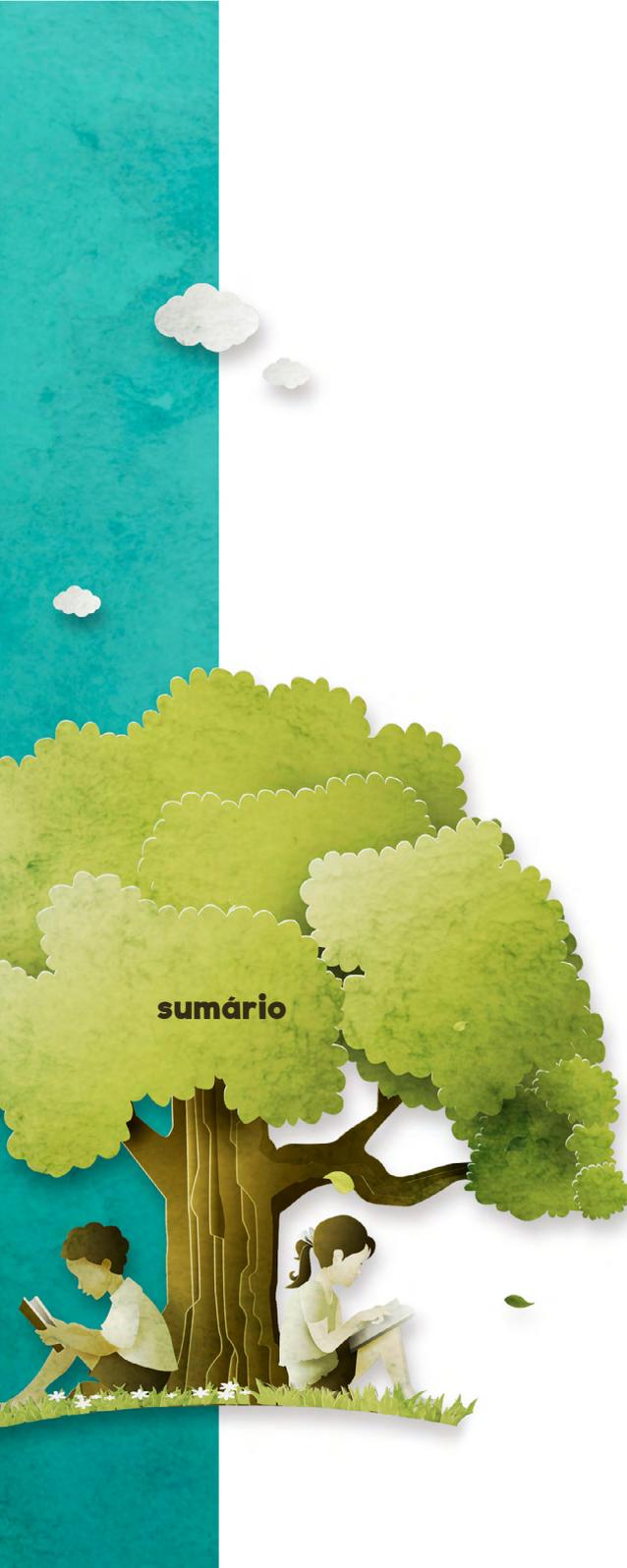
de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir por meio do letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (2009), numa de suas mais sutis reflexões sobre a educação, nos alerta sobre a necessidade de se respeitar “a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia” (p. 60). Não é outra atitude que o professor consciente de seu papel como educador, sobretudo o professor de língua portuguesa, deve ter, reconhecendo a necessidade de, por um lado, respeitar a herança cultural e linguística do aluno e, por outro lado, esforçar-se por tornar seu cabedal de conhecimento, nesse âmbito, ainda mais extenso e profundo. Como afirma Denilda Moura (2001), é imprescindível, nesse contexto,

“criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso de linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (p. 335).

Somente assim, o aluno poderá alcançar o conhecimento pleno do idioma, por meio do qual atingirá sua liberdade política e social. Libertando-se das amarras de um ensino opressor e excludente, o aluno se desalienará por completo, tornando-se um cidadão pleno, consciente de sua cidadania. Como afirmou o *gramático* Celso Pedro Luft (1985), apoiando-se em Paulo Freire, faz-se cada vez mais urgente, na atual conjuntura educacional brasileira, um autêntico *ensino libertador*:



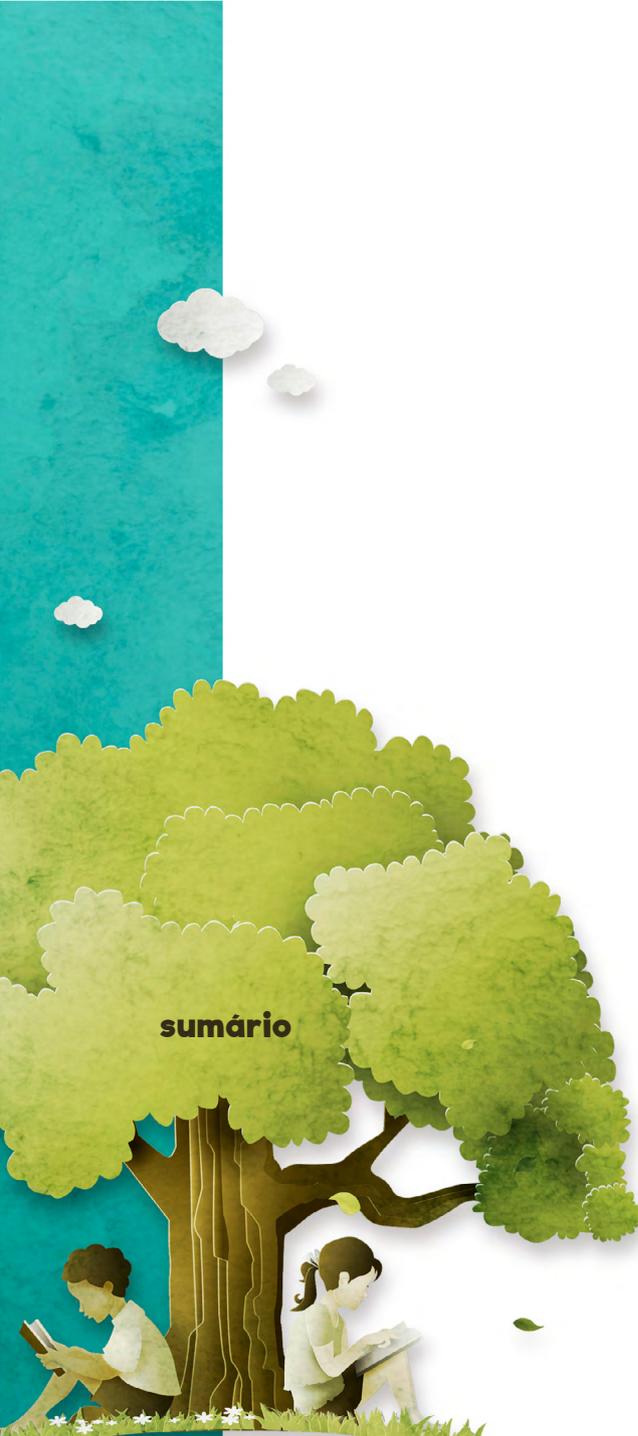
sumário

“um ensino libertador, a libertação pela palavra: será esse o grande objetivo a ser perseguido em nossas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno poderá crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade” (p. 110).

Não sem razão, essa consciência crítica do ensino da língua materna passa por uma revisão do modo como a linguagem é trabalhada em sala de aula, mas também e talvez principalmente da maneira como a gramática é instrumentalizada por docentes e discentes, num processo constante de renovação de seus sentidos e numa persistente tentativa de levar o aluno a se tornar um usuário consciente das possibilidades da língua e um cidadão pleno de sua capacidade comunicativa, o que ele conseguirá tomando para si a condução e o domínio de suas faculdades linguísticas.

O mesmo se poderá dizer acerca da literatura e seu ensino: se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. Por isso é que abordamos, aqui, a importância do reconhecimento do letramento literário, já que o conceito não propõe exatamente um *método* de ensino de literatura, mas um novo olhar para leitura, um olhar por diversos prismas, um olhar cuidadoso e atencioso, por parte de todos, principalmente do corpo escolar. Afinal, como já afirmou Antonio Candido (2004), a literatura ensina a todos, com as forças e oposições que a compõem, permitindo assim contatos além do que a pedagogia impõe e aprisiona.

De fato, para a nova geração, é imprescindível *letrar*, já que novos tempos pedem novas práticas. Os letramentos sugerem, assim, que cada um se assumia como sujeito de sua própria história, na tentativa de um possível domínio pleno do(s) discurso(s). E a articulação entre a *educação linguística* e o *letramento literário* pode ser um dos mais eficazes caminhos para isso.



sumário

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anita Correia Lima de. "Aulas régias no império colonial português: o global e o local". In: LIMA, Ivana Stolze & CARMO, Laura do. *História Social da Língua Nacional*. Rio de Janeiro, Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 65-90.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Liberdade? Opressão?* São Paulo, Ática, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, MEC, 2006. (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A Sombra do Caos. Ensino de Língua x Tradição Gramatical*. Campinas, Mercado de Letras, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro, Duas cidades, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo, Contexto, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento e TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo, Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade. O Gigolô das Palavras. Por uma Nova Concepção da Língua Materna*. Porto Alegre, L&PM, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação linguística". In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Discutindo a Prática Docente em Língua Portuguesa*. São Paulo, IP-PUC, 2000, p. 83-94.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. "O Português são Dois"... *Novas Fronteiras, Velhos Problemas*. São Paulo, Parábola, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MOURA, Denilda. "Linguística e Ensino de Língua Portuguesa". In: URBANO, Hudinilson. *Dino Preti e seus Temas*. São Paulo, Cortez, 2001, p. 333-344.

MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática na Escola*. São Paulo, Contexto, 1994.

sumário

sumário

_____. "Heranças: a Gramática". In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa. Uma Visão em Mosaico*. São Paulo, Educ, 2002, p. 43-52.

PETTER, Margarida. "Linguagem, Língua, Linguística". In: FIORIN, J. Luiz (org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo, Contexto, 2002, p. 11-24.

PILETTI, Nelson. "Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil". *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, São Paulo, Vol. 13, No. 02: 27-72, jul.-dez. 1987.

PINHEIRO, Alexandra. "Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola". In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). *Nas Trilhas do Letramento*. Campinas, Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.

POSSENTI, Sírio. *Por Que Não Ensinar Gramática na Escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Maurício. "Entre o uso e a norma: uma introdução à gramaticografia da língua portuguesa no Brasil da passagem do século". In: SIMÕES, Darcília & MENESES, Eliana de Melo (orgs.). *Linguagens, criatividade e sentidos: pelos percursos da semiótica do cotidiano*. Rio de Janeiro, Dialogarts/UERJ, 2010, p. 204-218.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*. São Paulo, Ática, 2001.

_____. "Novas Perspectivas do Ensino da Língua Portuguesa: Implicações para a Alfabetização". In: SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo, Contexto, 2003, p. 99-114

_____. *Letramento um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDOÇA, Márcia. *Letramentos no Ensino Médio*, São Paulo, Ação educativa, 2009.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto*. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.



3

**ENSINO
DE LITERATURA
EM TEMPOS
DE TRANSFORMAÇÃO:
ENCONTROS
ENTRE EDUCAÇÃO
E LITERATURA**

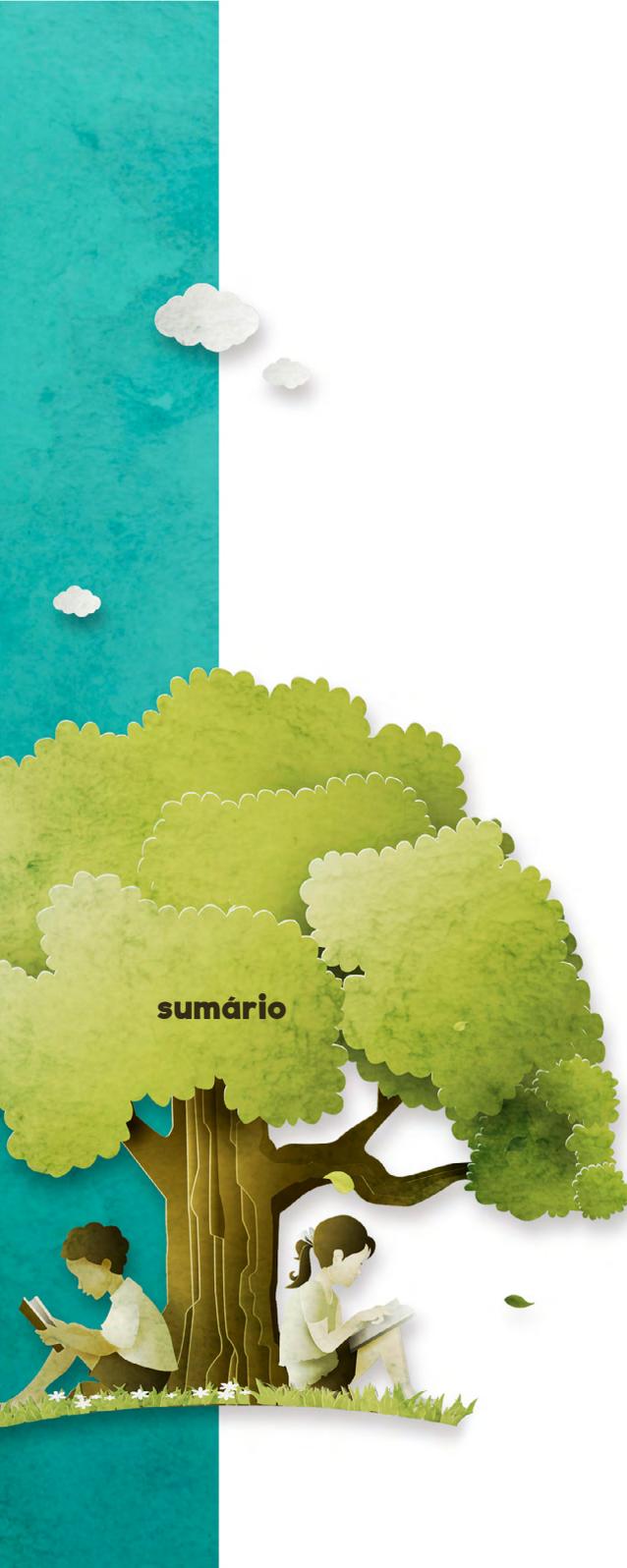


Ler, analisar, interpretar e julgar um texto literário pode ter os mais diversos sentidos para as sociedades letradas, mas talvez nenhum deles seja tão importante ao ser humano como a capacidade que a literatura tem de conferir ao homem uma singular experiência ontológica, na medida em que emerge como representação simbólica de sua própria vivência.

Isso não quer dizer que a experiência literária prescindia de uma faceta mais prática: ao contrário do que se pode imaginar, a atividade literária pressupõe certo pragmatismo, marcado por uma funcionalidade pedagógica, não exatamente de natureza impessoal, mecanicista e – nos limites do neoliberalismo – mercadológica, mas atuando como suporte da própria educação: faz parte, assim, de um modelo de ensino em que a *educação dos sentidos* torna-se o denominador comum de um sistema que procura equacionar, no plano da imaginação criativa, ética e estética.

Lidar com a literatura é, portanto, uma maneira de compreender melhor e mais a fundo uma espécie de instrumento capaz de desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização da apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, forjando uma consciência crítica da realidade circundante; de alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar as inter-relações humanas; e de desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

Contudo, há que se considerar que o texto literário requer, antes de tudo, um modo diferente de apreensão e inteligência. Em outros termos, é preciso saber ler o texto literário de modo “diferenciado”, uma vez que ele apresenta tanto fins práticos quanto artísticos; é por isso que ler o texto literário requer a mobilização não apenas de uma



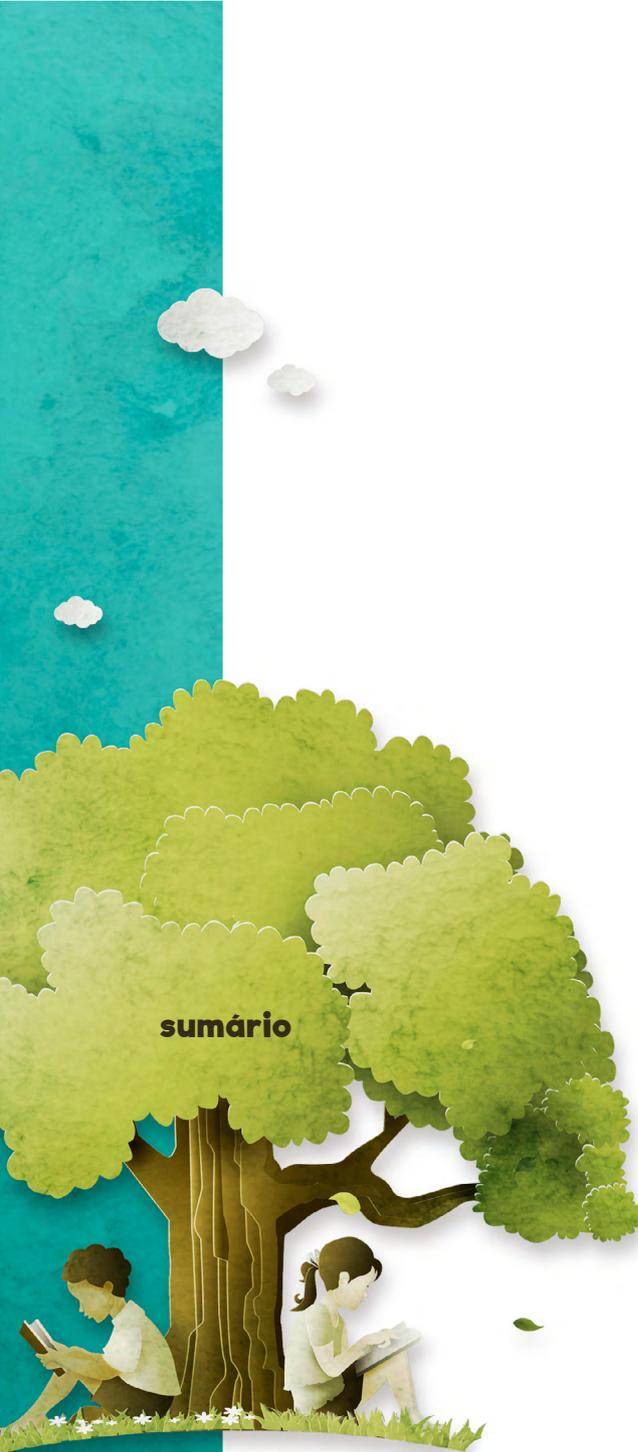
sumário

perspectiva interpretativa e analítica, mas também crítica. Todos esses saberes fazem parte de um universo de conhecimento e aprendizagem que se relaciona diretamente com o *ensino de literatura*.

Quando falamos em *ensino de literatura* não queremos nos referir a um sentido lato de ensino, a um processo genérico de transmissão - muitas vezes automático, mecânico - de informações. Ao contrário, no reportamos a uma prática efetiva de apreensão do universo literário por meio não apenas de uma nova concepção da literatura, mas principalmente de outra maneira de conceber seu próprio ensino no mundo contemporâneo, maneira que se traduz, entre outras coisas, em pelo menos quatro propriedades dessa prática, nem sempre suficientemente discutidas por teóricos e educadores que têm no texto literário um dos elementos fundamentais de sua prática analítica e pedagógica: o caráter anticanônico, a relevância social, a configuração interdisciplinar e o princípio multidimensional do ensino de literatura.

ENSINANDO LITERATURA EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO

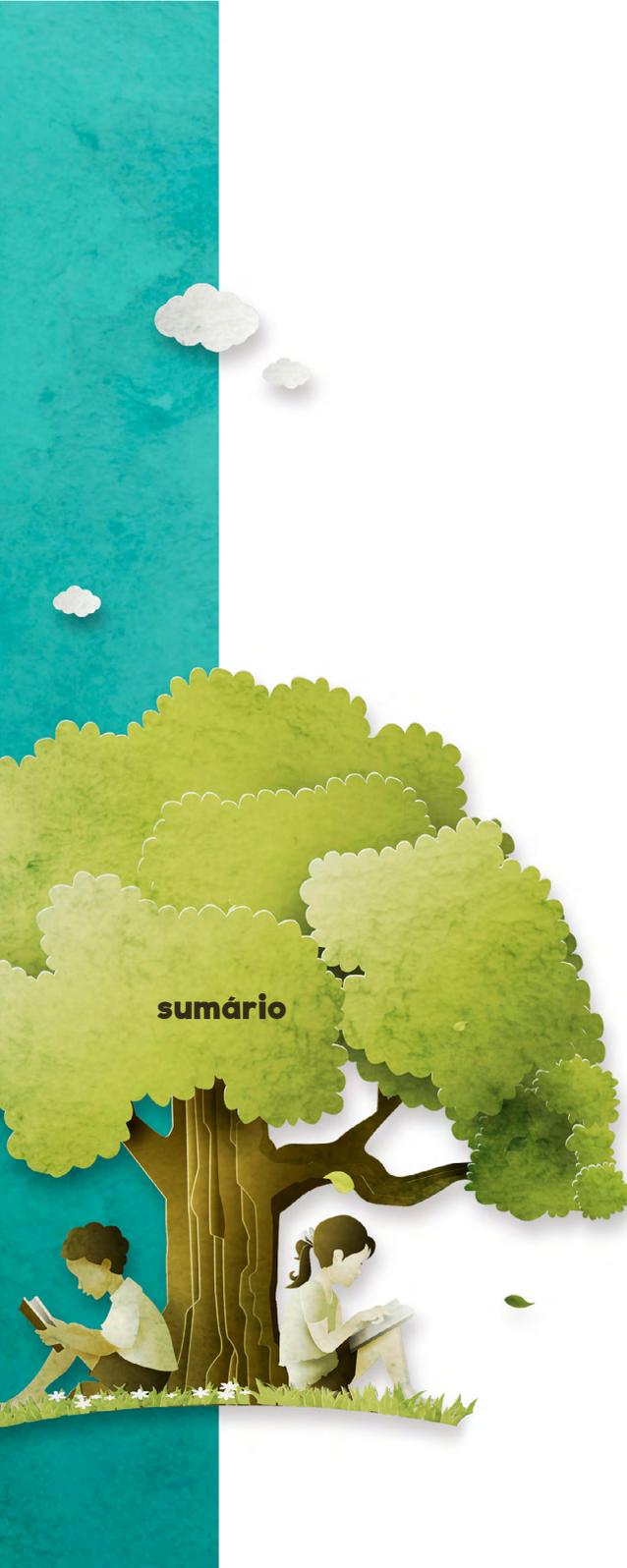
No que diz respeito ao caráter anticanônico do ensino de literatura, defendemos a ideia de que não apenas a literatura, mas também seu próprio ensino devem ser concebidos como uma prática anticanônica, o que requer a adoção de pelo menos dois pressupostos: o de que a historiografia literária deve pautar-se por preceitos críticos não redutíveis a padrões pré-concebidos de valor estético; o de que o ensino da literatura deve pautar-se por atitudes pedagógicas caracterizadas mais pela inclusão do que pela exclusão de gêneros discursivos.



sumário

O problema da constituição de um determinado cânone literário passa – acreditamos – pela necessidade de se expandir os princípios e critérios de interpretação estética. Para que se possa estabelecer, por exemplo, um determinado cânone literário, faz-se mister considerar, além das particularidades inerentes à própria obra, aspectos que lhe são aparentemente - mas só aparentemente! - alheios, como os relacionados à produção e à recepção literárias. Em outras palavras, o estabelecimento de um quadro historiográfico que contemple satisfatoriamente obras e autores de uma determinada cultura literária carece de uma consideração particular de cada obra analisada, mas também de uma contextualização adequada dessas mesmas obras, a fim de que se possam estabelecer parâmetros reais para a compreensão dos recursos estéticos de que o autor se utilizou em seu processo de criação artística. Desse ponto de vista, poder-se-ia afirmar, de antemão, que fatores como a nacionalidade do autor, a região onde a obra foi engendrada, a abordagem cronológica ou a língua em que a obra foi redigida pouco auxiliam no trabalho de instituição de uma historiografia literária condizente com a complexidade da produção artística. É necessário, antes de mais nada, que se estabeleça uma conjunção de fatores que efetivamente contribuam para a realização plena de uma determinada obra, fatores que vão das condições sócio-históricas em que foi criada às relações institucionais que seu autor estabeleceu durante sua vida produtiva ou aqueles concernentes aos meios de divulgação e ao seu acolhimento pelo público (REIS, 1992).

A constituição de qualquer manifestação artística não depende, exclusivamente, do meio pelo qual ela se exprime, por isso a interpretação e coerência artística pressupõem - ao menos no âmbito da historiografia literária – a consideração dos elementos contextuais, responsáveis pela inserção efetiva das obras de arte no circuito literário de uma determinada cultura. Há, contudo, uma distância muito grande entre as diversas perspectivas empregadas no trabalho de instituição canônica no âmbito da literatura. As obras submetidas à abordagem

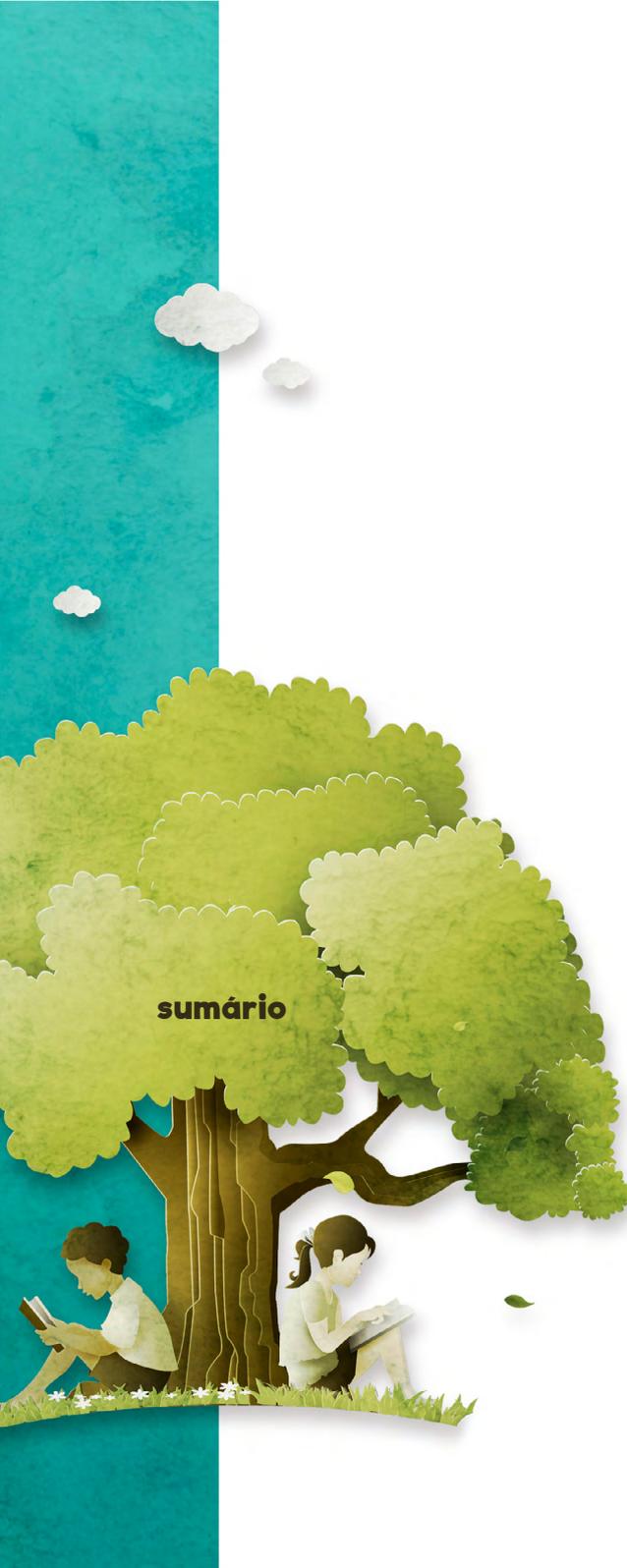


sumário

historiográfica nem sempre correspondem à expectativa do crítico literário, levando-o a lançar mão de atitudes seletivas cômodas e/ou conservadoras. Carecendo de um fundamento mais consistente, tais atitudes acabam por adotar uma abordagem crítica parcial das obras literárias, desconsiderando seus principais elementos constitutivos: utilizar-se de um cabedal analítico simplificado para se estabelecer um determinado cânone literário é, no mínimo, uma atitude contraproducente, na medida exata em que prejudica uma futura análise e compreensão das obras que compõem o conjunto proposto. Essa atitude simplista revela uma compreensão reducionista da própria atividade literária, fato que passa a comprometer de maneira cabal um trabalho mais elaborado e rigoroso de historiografia, pelos vícios que cria e pelos preconceitos que gera.

Não obstante, há muitas perspectivas críticas relacionadas à literatura que se revelam exequíveis, expressando diversas particularidades que uma obra apresenta e abrangendo de modo bastante satisfatório a complexidade estrutural que lhe é peculiar. Tais perspectivas revelam-se, assim, uma atividade percuciente de análise e interpretação dos fatores extra e intraliterários que toda obra necessariamente contém.

Como se afirmou acima, há de se levar em consideração a necessidade do estabelecimento de um caráter anticanônico do ensino de literatura, a começar por não reduzir a historiografia literária a padrões pré-concebidos de valor estético. É o que propõe, por exemplo, Jaime Guinzburg (2012) ao tratar da questão do cânone especificamente na literatura brasileira, propondo uma ruptura com conceitos como a tradição nacionalista idealista, a submissão ao colonialismo, a historiografia evolutiva etc., no processo de constituição de nossa historiografia literária: para o autor, os programas universitários de ensino de literatura revelam-se particularmente conservadores, na medida em que se fundamentam na periodização e naturalizam as



sumário

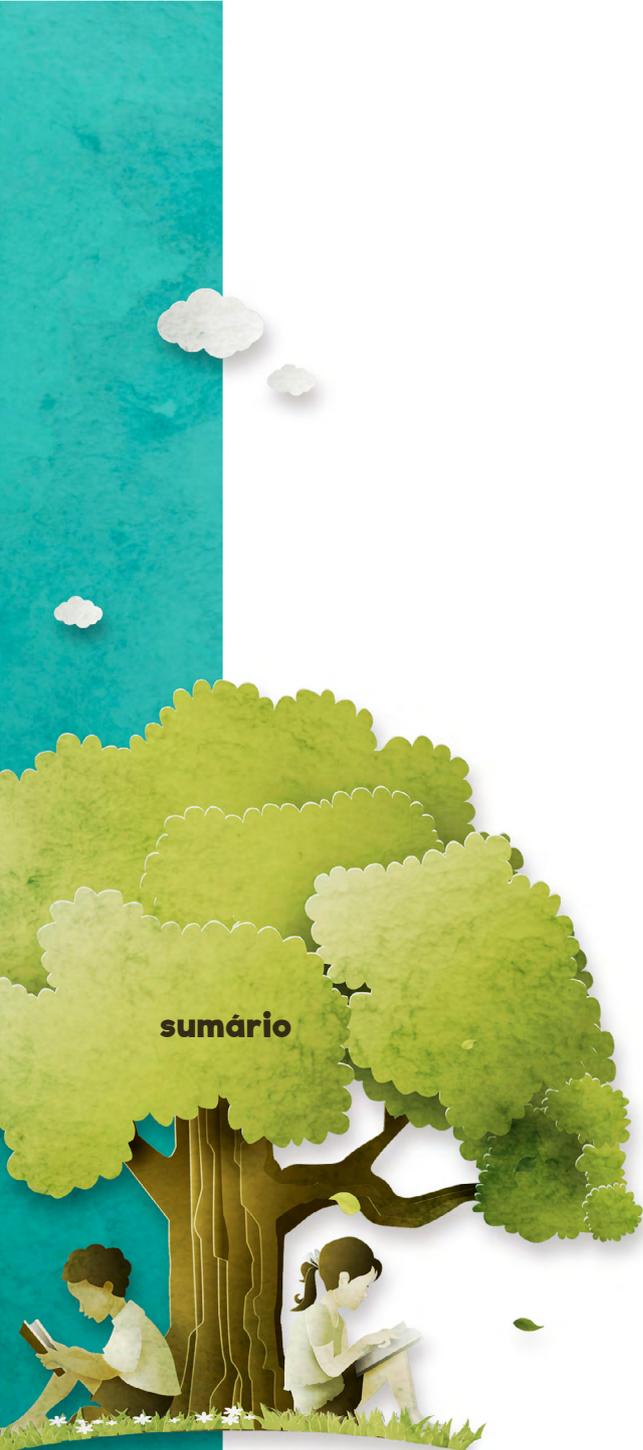
exclusões, não apenas centrando-se na leitura imanente do texto, mas também omitindo-se diante de questões mais candentes, como a constituição da sociedade brasileira a partir da experiência de violência crônica, o que afeta diretamente a formação de nossa tradição literária.

Urge atentar, portanto, com maior acuidade para os problemas que o estabelecimento de um cânone, com vista à instituição de uma história literária, apresenta, já que, em última instância, a questão do estabelecimento de um cânone literário pressupõe, necessariamente, a abordagem de vários problemas estabelecidos pela própria historiografia. Desse modo, promover o resgate de autores e obras que têm sido sistematicamente alijados de nossas histórias de literatura significa também promover uma reavaliação dos modos tradicionais de se *escrever* essa história. E a adoção de uma atitude crítica que encontra seus principais fundamentos na consideração conscienciosa dos aspectos *sociais* da produção literária parece ser o melhor caminho para se reavaliar o papel da historiografia literária nos dias atuais. Daí o fato de não podermos nos apoiar meramente em determinados *episódios* literários independentes e com uma tênue relação com outras práticas, sem levar em consideração fatores imprescindíveis para a consolidação de uma *tradição* literária e de uma fruição estética, sob pena de – como já se sugeriu uma vez – estarmos construindo uma pseudo-história. (JAUSS, 1994).

Nem só de historiografia vive a prática do ensino de literatura: há que se considerar também, como igualmente aludimos, no trabalho de estabelecimento do caráter anticanônico dessa prática, a adoção de atitudes pedagógicas caracterizadas pela inclusão de gêneros discursivos geralmente considerados inapropriados ao universo do ensino de literatura, o que demonstra, entre outras coisas, a natureza refratária de nossa tradição historiográfica.

Márcia Abreu, ao discutir a *imagem social* que os livros adquirem em nossa sociedade, ressalta a necessidade de considerar,

sumário



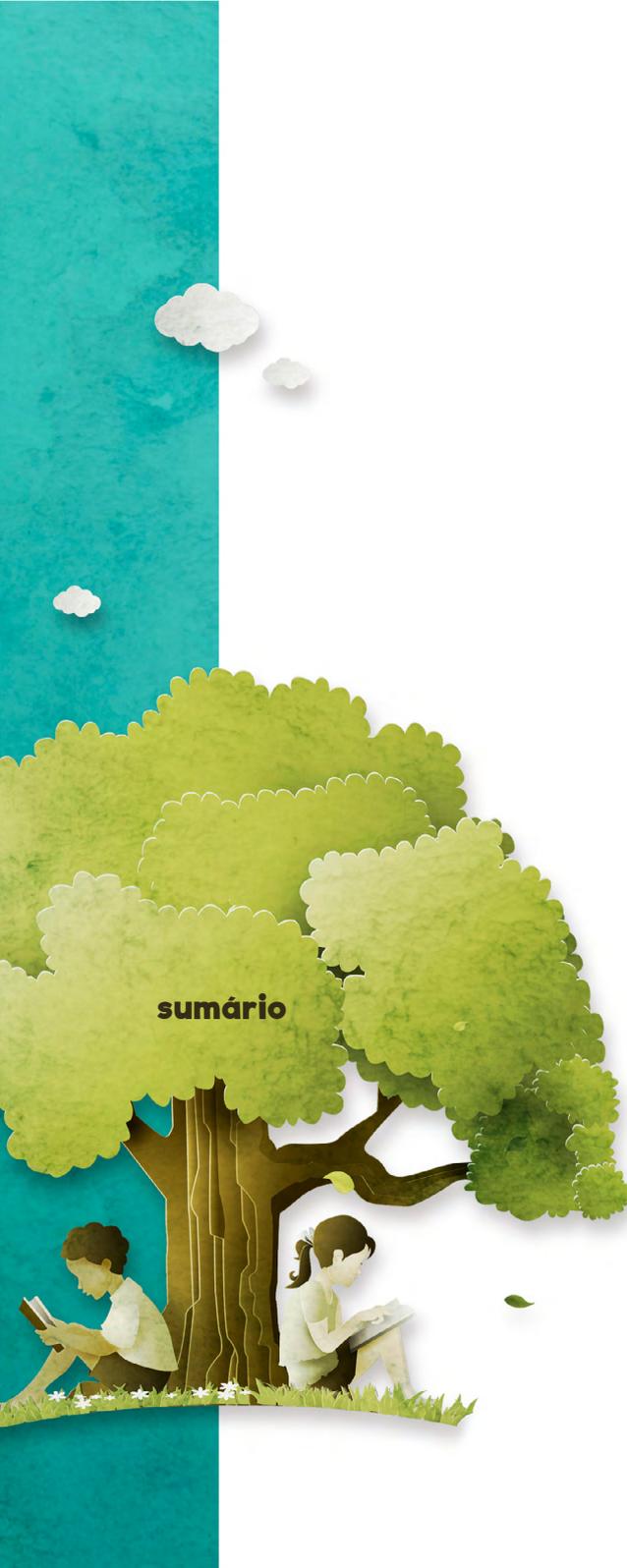
na avaliação da natureza do texto escrito, outros elementos que contribuem para a configuração de sua *literariedade*, sob o risco de se adotarem como válidas avaliações críticas que veem o texto erudito e acadêmico como o único merecedor de consideração, relegando todos os outros a qualificativos pejorativos e, muitas vezes, preconceituosos, vetando-lhes, em consequência, o ingresso no universo da literatura e, por extensão, no mundo da escola, uma das instâncias em que o texto literário acaba por ser socialmente legitimado (ABREU, 2006).

*

O ensino de literatura possui também - além de um caráter anticanônico que, na atualidade, lhe deveria ser peculiar - uma relevância social intrínseca a sua natureza artística. Daí advém a assertiva de que se trata, *tout court*, de uma prática *socialmente relevante*. Isso que dizer, entre outras coisas, que ensinar literatura vai além de uma atitude de alcance restrito, dialogando de perto com o que se convencionou chamar - sobretudo no âmbito da educação - de *letramento*.

O termo *letramento* originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares (2004), foi adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18). Em termos mais simples, o conceito de letramento remete à ideia de uso social da leitura e da escrita e de estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado, pressupondo que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto político-econômicas quanto socioculturais.

O letramento, além disso, possui diversos desdobramentos, sendo absolutamente possível falar em letramento não num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural. Rildo Cosson



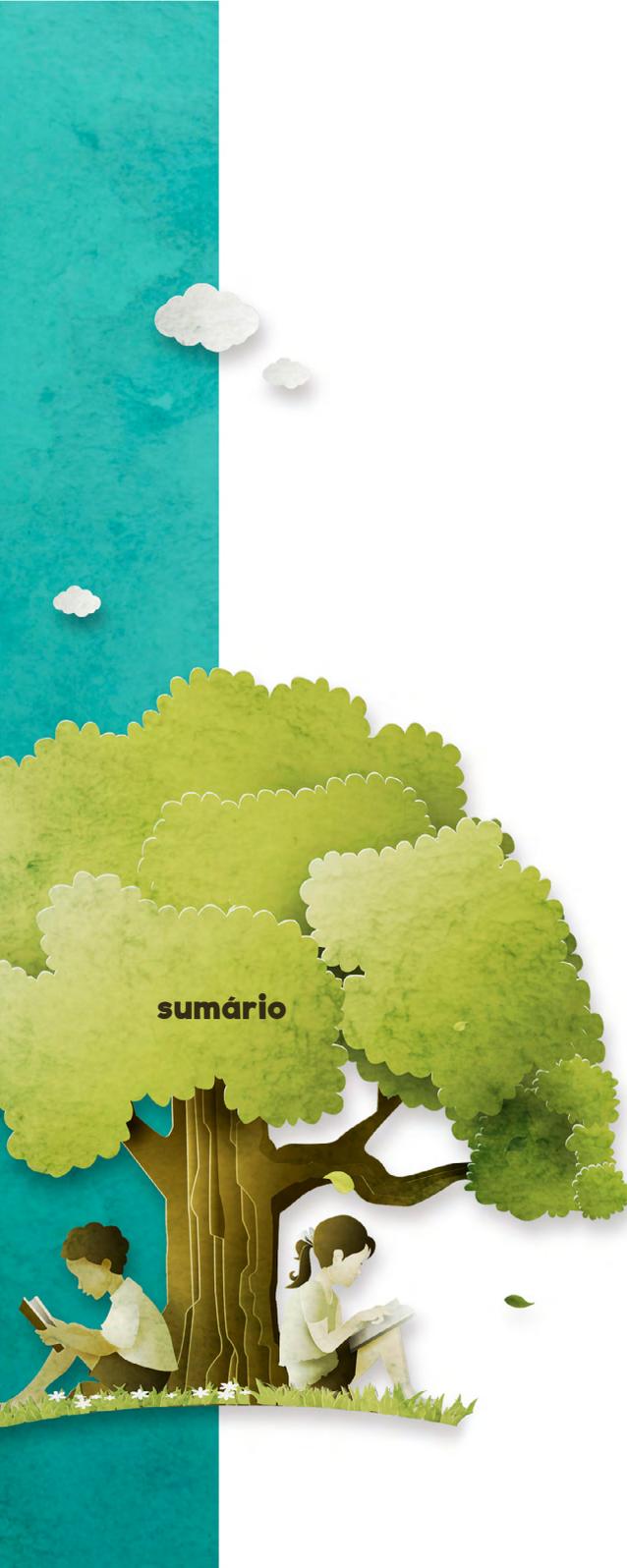
sumário

(2006), por exemplo, pesquisou em especial o chamado *letramento literário*, particularmente voltado ao ensino da literatura na escola. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na sala de aula. Assim, segundo Cosson,

“ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (p. 120).

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno do ensino de literatura é como ele se dá na sala de aula, já que, convém lembrar, os textos que estão presentes no cotidiano do aluno podem ou não estar na escola. Baseadas nessa questão, pesquisas revelam casos de estudantes que, embora afirmem não gostar de ler, fazem uso da leitura e da escrita fora da sala de aula, produzindo letras de músicas, escrevendo poesias, ficando boa parte de seu tempo lendo no computador etc. (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009). Muitas vezes, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados em sala de aula, quando, a bem da verdade, no dia a dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadão.

Muitas vezes, a escola, preocupada com metas burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, podendo, por exemplo, haver mais espaço em sua matriz disciplinar e em seu currículo para a prática de uma leitura literária mais de acordo



sumário

com a amplitude que o próprio conceito de literatura adquiriu nos dias atuais. Segundo Pinheiro (2001),

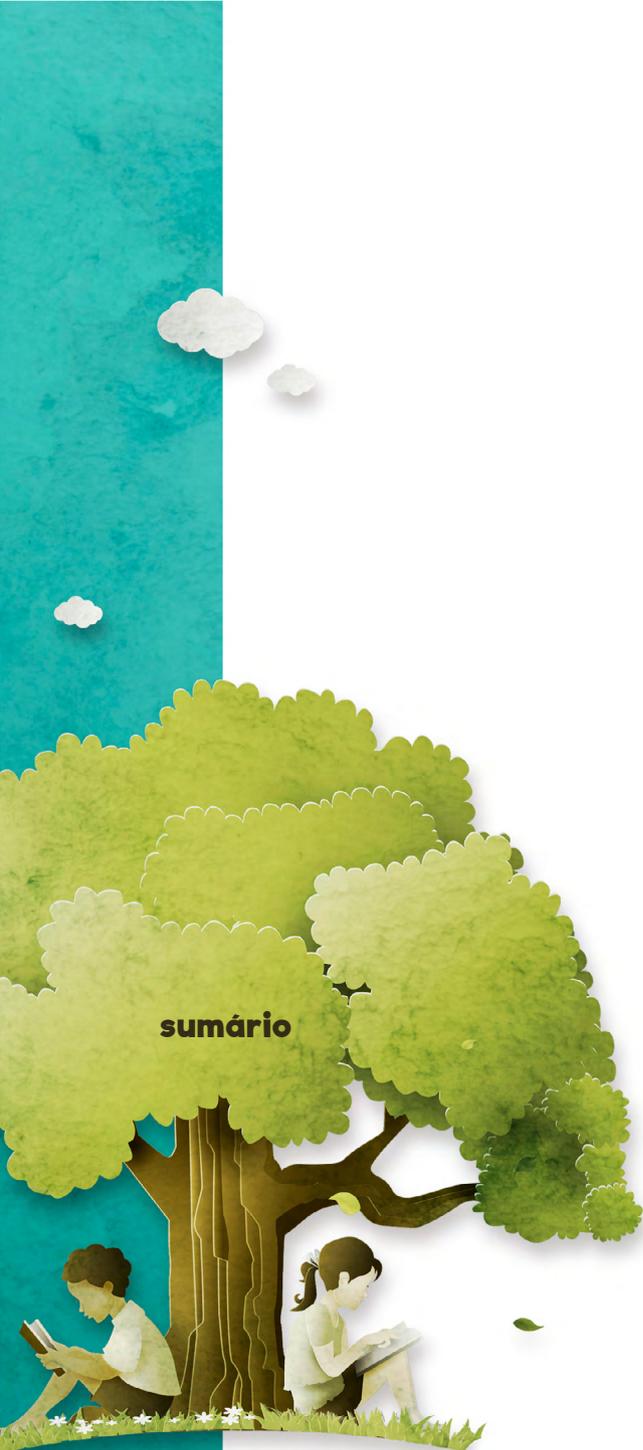
“o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários” (p. 301).

Mas não é somente como *letramento literário* que o ensino de literatura deve ser pensado como uma prática socialmente relevante. Há que se considerar, também, a possibilidade dele ser pensado como exercício de resistência, em seus diversos níveis e em suas várias manifestações. Esta questão tem a ver, evidentemente, com ações concretas, em que a literatura torna-se um elemento fundamental na constituição (ou reconstituição) de uma cidadania que fora, de alguma maneira, sequestrada.

Michele Petit (2009), em seu livro *A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade*, retrata, em extensa pesquisa-ação, a importância da leitura como prática de resistência especialmente em situações de crise aguda (estado de guerra e violência, contextos de deslocamentos populacionais, recessões econômicas etc.), circunstâncias em que a leitura pode contribuir tanto na reconstrução psíquica dos indivíduos quanto na reorganização de determinados grupos sociais. Nesse sentido, a autora defende, em particular, a apropriação da *literatura* nessa atividade prática - quanto não, pragmática -, na medida em que ela se torna, desse modo, capaz de explorar a experiência humana numa dimensão mais ampla.

Pesquisa semelhante, mas em contexto e com metodologia diversa, foi realizada por Ana Lúcia Silva (2011), que estudou as práticas de letramento no meio cultural do *hip-hop*, analisando como se configuraram as identidades sociais de seus agentes, na periferia de

sumário



São Paulo; apoiando-se nos estudos sobre os letramentos múltiplos e heterogêneos – que atribuem uma perspectiva sociocultural às práticas de letramento –, a autora observa que tais perspectivas se expressam tanto nos meios escolarizados como em espaços de aprendizagem em distintas esferas, além do fato de o *hip-hop* recombinar, sem hierarquizar, os multiletramentos, reinventando os usos sociais da linguagem: é o que ela chama de *letramentos da reexistência*, que age no sentido contrário ao sistema educacional segregacionista vigente.

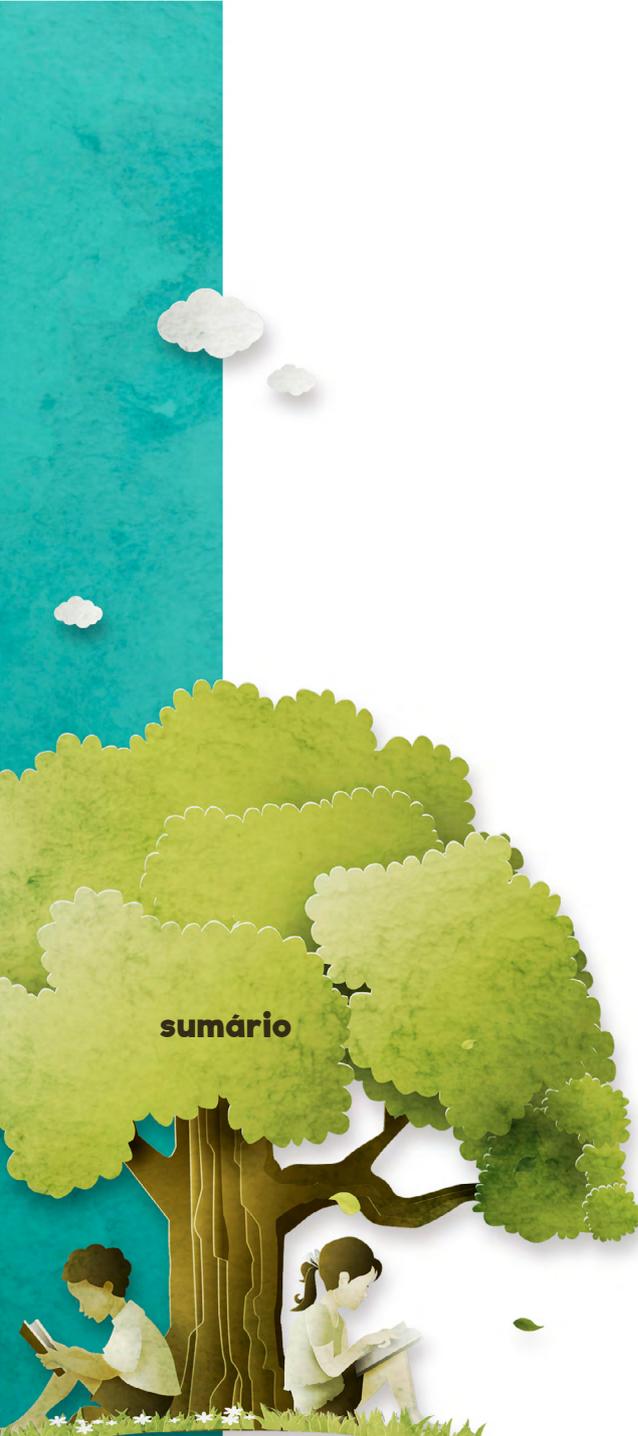
Como se vê, a literatura não é um espaço de representação neutro, mas uma forma de discurso em que a “ideologia” - aqui concebida numa perspectiva ampla - surge como elemento determinante, o que confirma, ainda mais, sua relevância social.

*

Como dissemos antes, conceber o ensino de literatura no mundo contemporâneo pressupõe, ainda, uma terceira propriedade dessa prática: a ideia de que ela possui uma nítida configuração interdisciplinar.

Sendo, portanto, na sua essência, interdisciplinar, o ensino de literatura não prescinde do relacionamento com outras áreas do saber humano, tampouco de outros modos de expressão desse saber. Assim, ao se relacionar tanto com disciplinas diversas quanto com variados suportes de veiculação - sobretudo atualmente, em que as mídias eletrônicas estão bastante desenvolvidas -, a literatura ganha novo estatuto, ultrapassando a concepção anacrônica que, conforme afirma Wolfgang Iser (1997), reduz o texto ficcional à sua mera significação discursiva.

Para muitas pessoas, a literatura é vista como mero entretenimento, invariavelmente ligada ao ócio e ao prazer descompromissado: é na leitura de livros ficcionais - sejam eles de poesia, de prosa romanesca, crônicas ou memórias - que podemos nos libertar dos afazeres do dia a



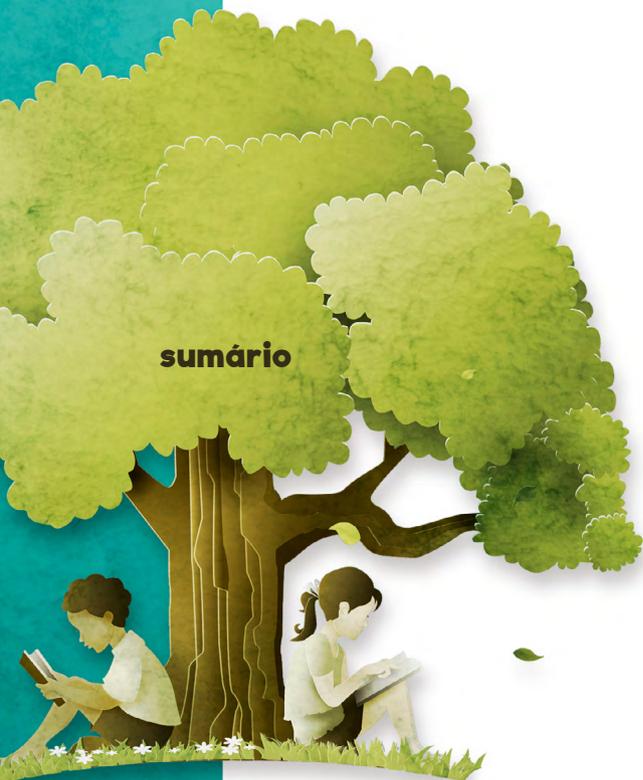
sumário

dia, das agruras do cotidiano e, de um modo bastante simples, sonhar, viver *literariamente* tudo aquilo que não podemos viver *realmente* durante nossa existência. Isso, com efeito, não é ruim: como forma de lazer pessoal, usufruído em comunidade ou individualmente, também se atinge o que se poderia chamar de dimensão estética da literatura. Basta nos lembrarmos, corroborando essa ideia, da verdadeira febre recreativa ocasionada, durante quase todo o século XIX, pelos rocambolescos folhetins literários, avidamente consumidos em família, no recanto aconchegante do lar, ou por grupos mais extensos, nas ruas das cidades em vias de urbanização (MEYER, 1982).

Ocorre que nem todos percebem que, além da dimensão acima citada, a literatura contém ainda outra dimensão, não menos autêntica que a primeira, a que se pode chamar de “pedagógica”. De fato, pode-se cumprir os mais básicos preceitos e as mais essenciais funções da educação (isto é, ensinar, formar e informar, desenvolver o senso crítico etc.) por meio da literatura que, para muitos, como dissemos, não passa de mero entretenimento. É lógico que a leitura literária pode e deve se constituir, basicamente, numa forma de prazer estético, necessitando ser, nesse sentido, continuamente estimulada; mas é verdade também que a leitura mais aguçada e analítica, desfrutada com um deliberado propósito crítico pode ser tão prazerosa quando à estética. E essa dimensão “pedagógica” da literatura só é plenamente alcançada, acreditamos, por meio da prática da interdisciplinaridade: é no encontro com outras áreas do saber humano que a literatura atinge, por assim dizer, sua plenitude, tornando-se não apenas fonte de fruição estética, mas também de conhecimento teórico e prático.

Pensemos, a título de exemplo, nas incontáveis possibilidades de relacionamento interdisciplinar - e, portanto, na importância que a literatura adquire para essa área - entre o universo literário e a psicologia, aqui escolhida aleatoriamente como uma das áreas de

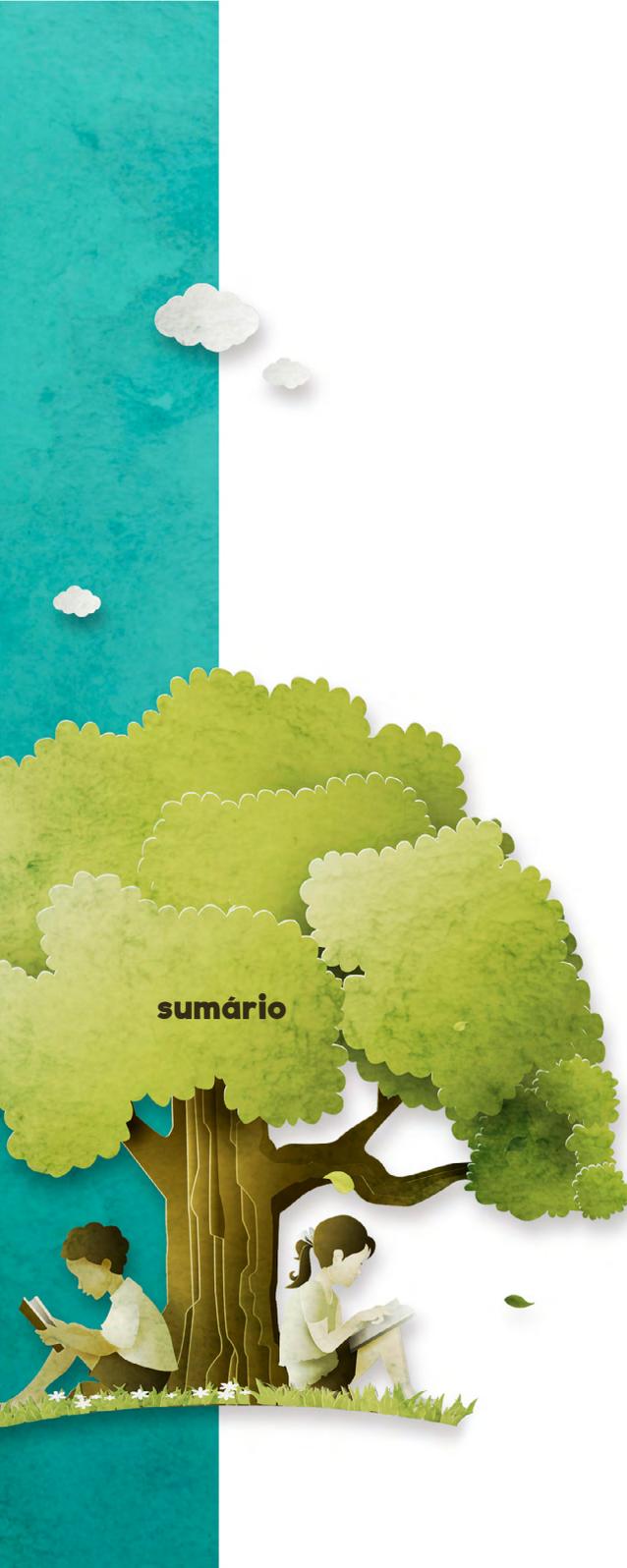
sumário



saber e atuação humanos, para nos servir de modelo do que vimos defendendo até agora.

Para a psicologia, em particular, a literatura pode desempenhar, de início, um duplo papel: aliar ao prazer do entretenimento a satisfação de um aprendizado distinto. Não é à toa, nesse sentido, que os mais representativos nomes da psicanálise se dedicaram - em maior ou menor grau - a percucientes análises literárias, exibindo um conhecimento que passa, obrigatoriamente, pelas mais diversas obras de ficção: Freud, por exemplo, como aliás a maior parte daqueles que se dedicaram à psicologia e à psicanálise, sabia, com certeza, das sólidas relações existentes entre os processos de criação literária e o que chamou de *funcionamento do aparelho psíquico*, explorando como poucos essa relação (FREUD, 1997). E a crítica literária especializada não se descuidou, igualmente, desse aspecto, salientando com frequência a “convergência da psicanálise e da crítica literária por perceber que pode e deve haver alguma correspondência entre os processos literário e psíquico” (BROOKS, 1994, p. 25). Além disso, está mais do que provado que o próprio Freud utilizou-se de algumas obras literárias não como mera ilustração de determinadas teorias, mas dando a elas uma função verdadeiramente estrutural em sua prática, não raro conjugando-as organicamente a algumas de suas mais relevantes ideias (CLANCIER, 1973; HARTMAN, 1978).

Não custa nada lembrar, a estas alturas, que grande parte da literatura produzida durante todo o século XX tem como marca distintiva, entre outras coisas, a investigação contínua da *alma* humana, o esquadriñar quase obsessivo de nossa intimidade, a inenarrável comoção psíquica do homem. Trata-se, em outras palavras, de uma literatura que passa da evasão romântica e do registro de costumes realista ao mais profundo e imponderável movimento em direção à *interioridade* humana. James Joyce, Proust, Virginia Wolf, Jorge Luis Borges, Dostoievski, Franz Kafka... esses são apenas alguns dos nomes



sumário

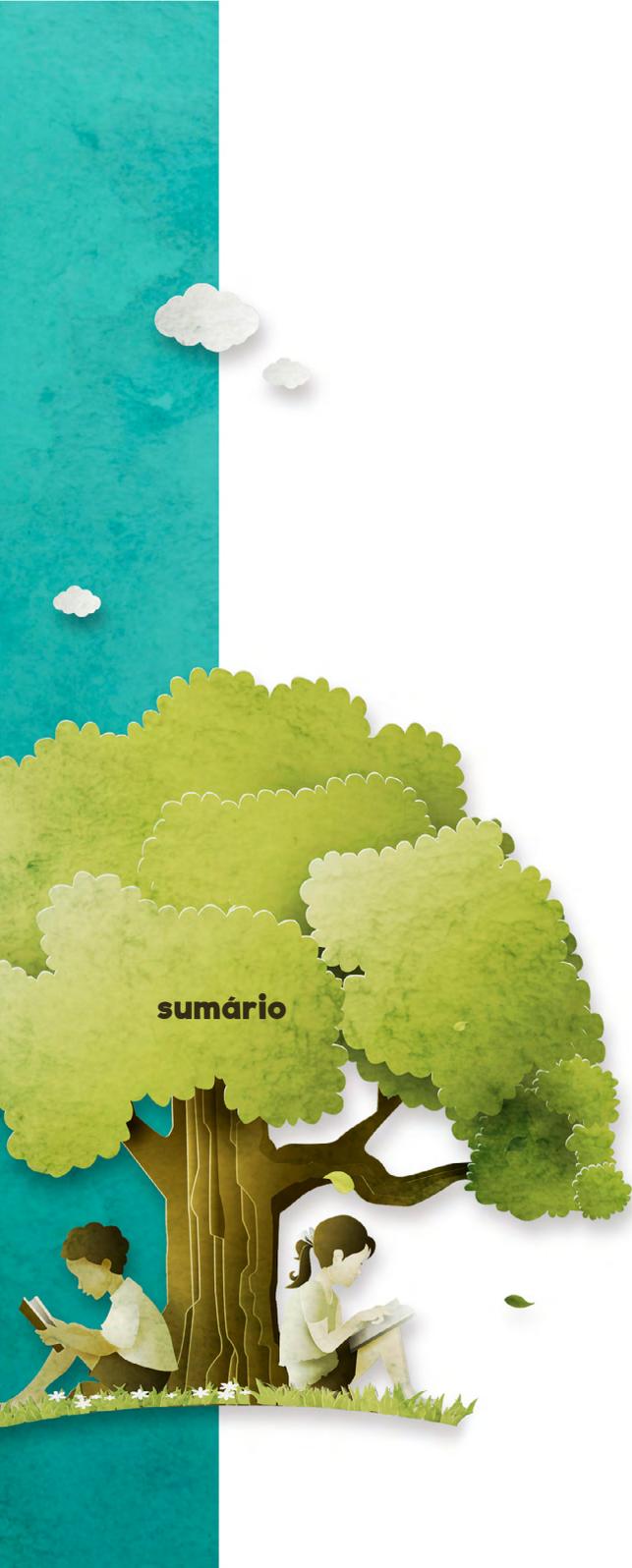
de autores que se dedicaram, nas formas mais diversas, à desditosa tentativa de compreensão da *mente* por meio da arte, porventura a mais sublime das atividades humanas.

Dessa maneira, podemos perceber que muitas teorias forjadas a partir de uma ponderação dos elementos próprios do universo teórico da psicanálise são de inegável valor para a compreensão, a análise e a interpretação da obra literária, e vice-versa. Não sem razão, já se ressaltou mais de uma vez que toda produção ficcional, em todos os tempos, tem como uma de suas principais preocupações o perscrutar do mundo interior do homem, a insofismável descoberta do chamado “enigma of the self” (KUNDERA, 1988). O que corresponde a afirmar que, em última instância e guardadas as devidas proporções, toda representação literária é, também, uma expressão da psicologia humana.

Mas, como dissemos acima, essa propriedade interdisciplinar do ensino da literatura não se limita ao seu relacionamento com outras áreas do saber humano, passando também pela aproximação com outros modos de expressão desse saber que, no limite, se traduz como formas distintas de veiculação do conhecimento, das quais as mídias contemporâneas parecem ser o índice mais visível.

É relativamente comum falar-se, hoje em dia, da importância do computador, em particular, e dos meios cibernéticos, em geral, para a veiculação do texto literário e, por extensão, para o desenvolvimento do próprio ensino da literatura. Mas há que se considerar, nesse intrincado universo de relações interdisciplinares, outras possibilidades de relacionamento entre - neste caso - a tecnologia e a produção ficcional. Atuando principalmente sobre narrativas literárias, há, atualmente, a título de exemplo do que aqui vimos dizendo, estudos que partem do pressuposto de que toda narrativa possui uma determinada estrutura interna comum, ideia que, com menor ênfase, posto que com poucos resultados concretos, já fora antes proposta pelos formalistas e pelos estruturalistas: ambas as teorias contribuíram sobremaneira para

sumário

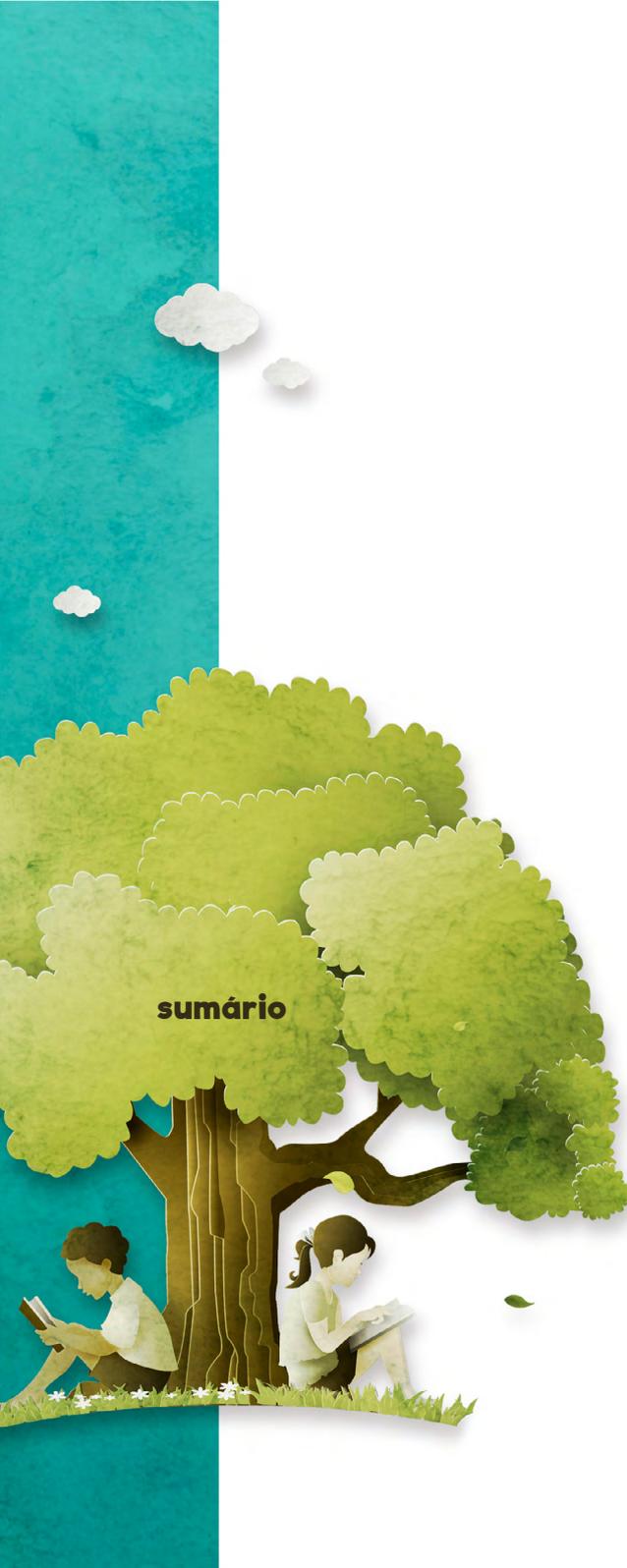


o desenvolvimento dos estudos literários, privilegiando, em suas análises, a busca de uma estrutura comum a determinados gêneros literários e categorias culturais, como no caso do mito (PROPP, 1970; MIELIETINSKI, 1987); da procura de elementos imanentes à obra de literatura, agrupados sobre o nome comum de *literariedade* (TODOROV, 1965); e, finalmente, numa mescla das duas ideias anteriores, da busca de uma estrutura abstrata inerente a todas as narrativas (TODOROV, 1973; TODOROV, 1979; BARTHES, 1970).

Atualmente, seguindo de perto essa tendência, como instrumento de apoio ao trabalho crítico - não cumpre discutir aqui o papel positivo ou negativo da informática na pesquisa literária, dada a complexidade do tema -, o computador extrapola a mera função de suporte do texto de ficção ou instrumento de pesquisa na área dos estudos literários: dotado de uma suposta objetividade e de uma presumível capacidade de se furtar às influências de natureza ideológica sobre a análise, elege a obra literária como objeto de observação, buscando nela elementos que possam ser considerados unívocos e comuns, inaugurando, por exemplo, uma vertente da análise literária que caminha, entre outras coisas, para o levantamento e inventário de determinados *universais narracionais* do texto (IDE & VÉRONIS, 1990; MEUTSCH & ZWAAN, 1990), fazendo desta atitude mais uma das infinitas possibilidades de aproximação da literatura - e, evidentemente, da prática de seu ensino - e os suportes tecnológicos contemporâneos.

*

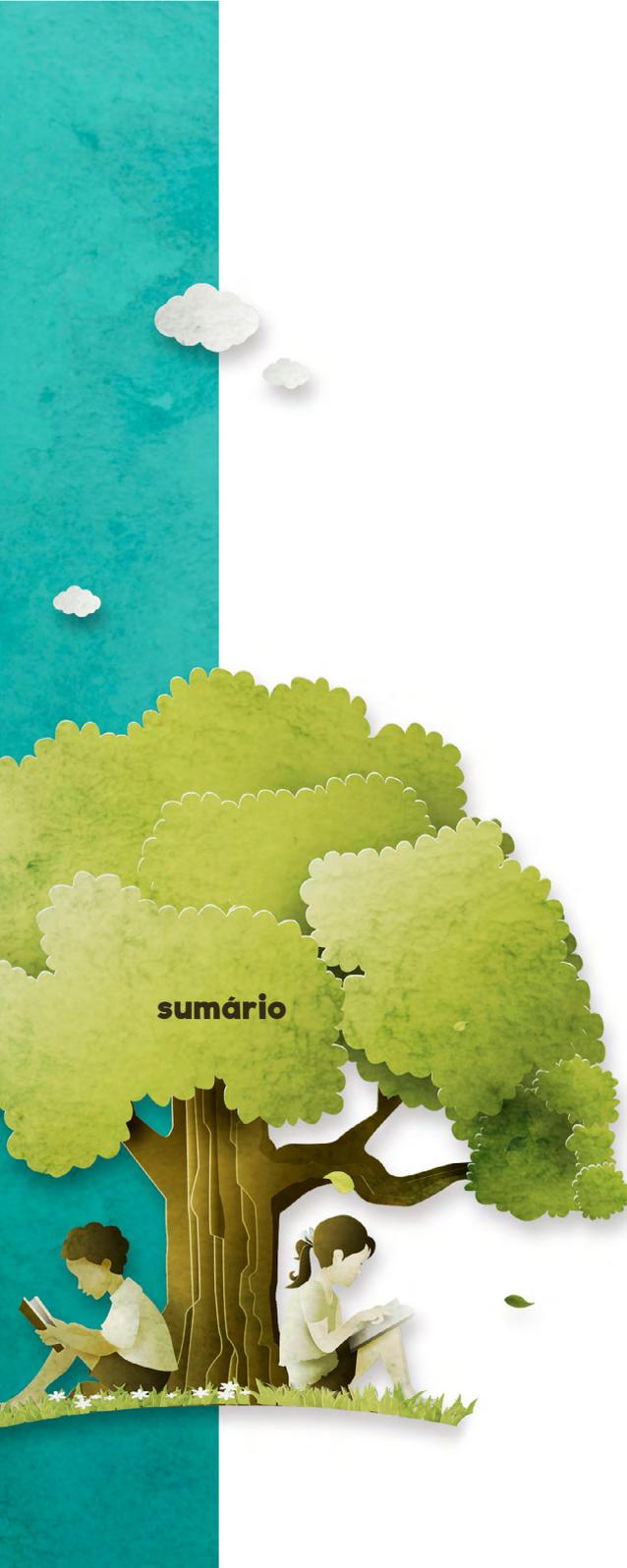
Ao tratarmos, desde o princípio, das propriedades do ensino de literatura, referíamo-nos ainda a uma quarta e última propriedade desse ensino: seu caráter multidimensional, que, por sua vez, pressupõe, ao menos, uma dimensão profissional, uma dimensão hermenêutica e uma dimensão epistemológica desse mesmo ensino.



sumário

No que compete à dimensão profissional, há que se ressaltar – no ensino de literatura – os possíveis desdobramentos “profissionais” que a formação na área permite e promove; trata-se, evidentemente, de uma dimensão de natureza prática, na medida em que diz respeito ao vínculo entre o ensino de literatura e a prática docente, em particular, e qualquer outra atividade profissional, em geral. Não há, numa perspectiva multidimensional, a possibilidade de se pensar essa dimensão profissional sem vinculá-la, organicamente, às duas outras dimensões, que, no final das contas, conferem sustentação àquela: a hermenêutica e a epistemológica.

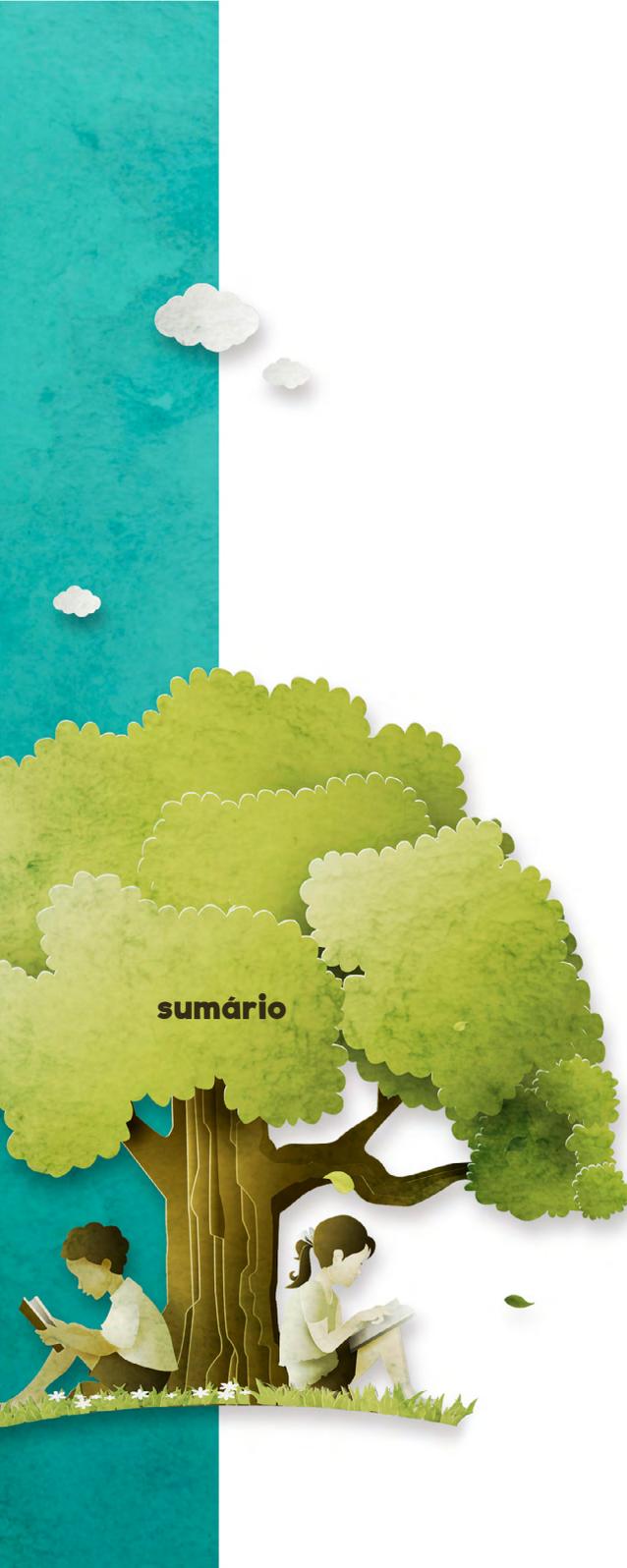
Em relação à dimensão hermenêutica, que diz respeito diretamente à questão - de natureza teórica – dos modos, metodologias e processos de interpretação do texto literário, há que se fazer um primeiro movimento assertivo em direção aos possíveis vínculos entre a literatura a uma série de circunstâncias sociais mais amplas, num sentido que prescreve a necessidade de se avaliar obras e autores não meramente a partir de determinadas categorias estruturais do texto literário, mas inseridos num processo *sociológico* mais amplo, fato que aponta para a questão mais dilatada do *contexto* literário, articulando-o a atores e suas condições socioculturais de ação (SCHMIDT, 1996). Nessa acepção do trabalho de interpretação literária – a que, aqui, demos o nome de dimensão hermenêutica do ensino de literatura – o contexto não deve ser considerado uma categoria que existe independentemente do fenômeno literário, mas como um elemento intrínseco ao próprio texto, devendo, assim, fazer parte da obra literária tanto os “suportes materiais da enunciação”, isto é, seus elementos técnicos (escrita, tipografia, veículo etc.), quanto a “situação de enunciação”, isto é, suas circunstâncias (período, lugar, indivíduo enunciativo etc.), já que o contexto “*informa* em profundidade a enunciação literária” (MAINGUENEAU, 1995, p. 101). Trata-se, *mutatis mutandis*, do que a Sociocrítica chama de *grammaire des contextes*, ideia que sugere, no limite, tanto uma “relation d’implications et de



sumário

proposition entre le sujet producteur, le narrateur, les personnes et les événements du discours”; quanto uma “relation de présupposition et d’intentionnalité entre le sujet producteur et son produit”; sem se descuidar dos “problèmes concernant le statut des énoncés littéraires en tant qu’actes de parole” (THOMAS, 1979, p. 48). O universo da dimensão hermenêutica da literatura, particularmente inscrito na contemporaneidade, não prescinde da tentativa de deslocamento do eixo da análise crítica, que passa diretamente do *texto* para o *sistema* literário, ideia que, como nos ensina Antônio Cândido (1981), sugere um movimento de “continuidade literária”, a forjar uma determinada “tradição”, a qual se firma sobre “conjuntos orgânicos” (p. 17) que manifestam um propósito declarado de fazer literatura. Neste sentido, importa saber em que medida é possível considerar o fenômeno literário como um sistema sociocultural mais amplo, que extrapola os limites estreitos do texto e ultrapassa as fronteiras da análise estrutural.

No que compete à dimensão epistemológica do ensino de literatura – que, unindo as duas dimensões anteriores, adquire uma natureza prático-teórica -, nos reportamos, em suma, à relação que esse ensino estabelece com a formação do pesquisador na área e suas inúmeras implicações. Com efeito, a pesquisa científica na área das humanidades – da qual a pesquisa literária faz parte – pressupõe algumas singularidades que devem ser levadas em conta *a priori* pelo pesquisador. A primeira delas é o fato de que, nas ciências humanas, a pesquisa qualitativa, em geral, apresenta a vantagem de assentar-se numa concepção mais dinâmica entre o observador/observado e a realidade circundante, motivo pelo qual se revela mais adequada do que a pesquisa meramente quantitativa e/ou experimental (CHIZZOTTI, 1991, p. 79). Além disso, especialmente no que concerne à pesquisa na área da literatura, há uma clara tendência em se privilegiar a técnica da pesquisa bibliográfica e documental, o que, evidentemente, não dispensa a adoção de um método determinado (histórico, comparativo, estruturalista, funcionalista etc.), como prescrevem os mais elementares

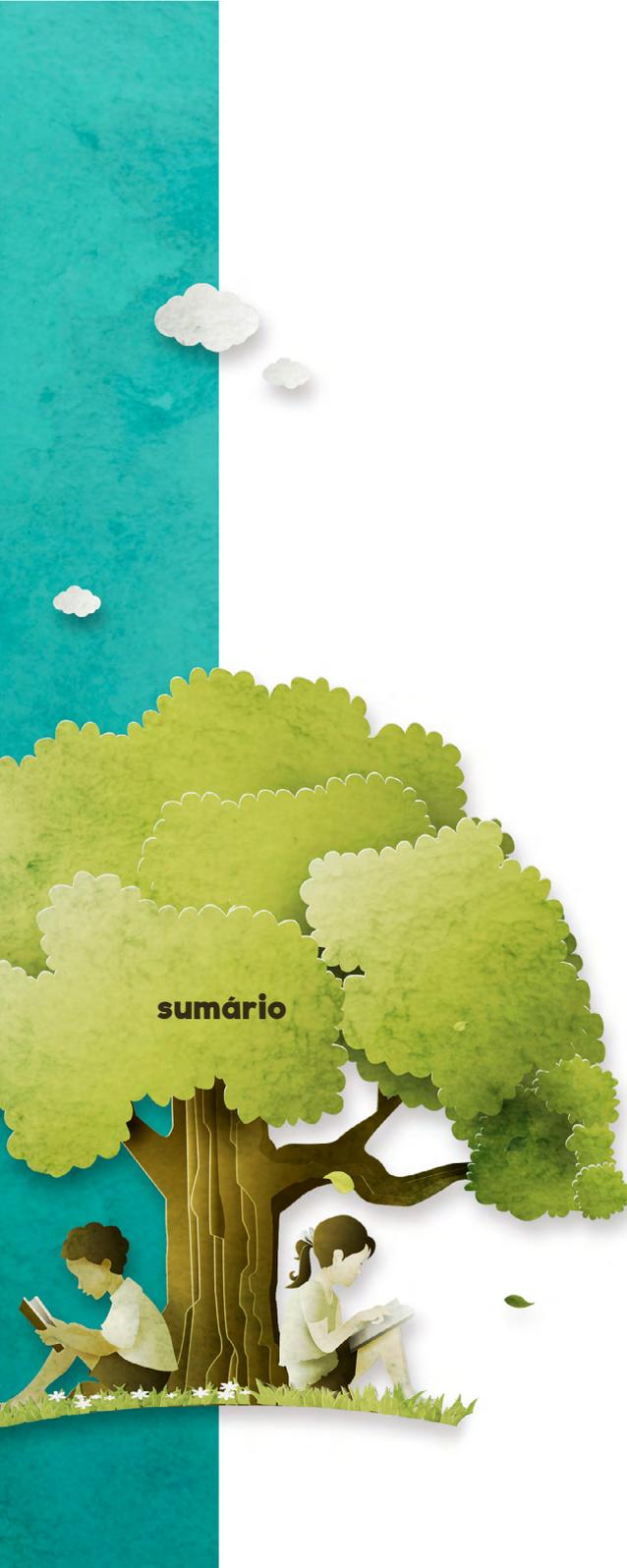


sumário

manuais de metodologia (LAKATOS & MARCONI, 2001); tampouco, deve-se dispensar uma determinada estratégia metodológica, que, no final das contas, irá direcionar toda a perspectiva – ideológica ou não – da própria pesquisa, uma vez que, como afirma Jeniffer Mason (2002), o conceito de estratégia metodológica distingue-se do de metodologia, basicamente consistindo na “logic by which you go about answering your research questions” (p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura - que até meados do século XX parece ter permanecido, de alguma maneira, subserviente às abordagens imanentistas da literatura e a outras práticas de reduzido alcance social - modificou-se bastante ao longo das últimas décadas, chegando à atualidade renovado, mas também, como consequência natural desse processo de renovação, marcado por crises diversas e conflitos próprios de um quadro instável e em processo de mutação. Parte dessa mudança, bem como dos conflitos que se instauraram posteriormente, se deveu à atuação incisivamente marcante de Mikhail Bakhtin, cujas teorias, de modo geral, vinculam os atos de enunciação à situação social em que eles se inscrevem, tendo consequências diretas não apenas na linguística, mas também na literatura e seu ensino. No rastro dessa ideia, o teórico russo formulou um novo conjunto de conceitos, a partir dos quais sugere a impossibilidade de se estudar uma obra literária fora de sua contextualização social, (BAKHTIN, 1988; BAKHTIN, 1990) conferindo a ela uma abrangência e um alcance até então inimagináveis. De fato, para Bakhtin e Medvedev (1978), os estudos literários devem ser considerados uma manifestação prática do conceito de *ideologia*, sendo a literatura uma criação ideológica que se concretiza no processo de relação social, daí a necessidade de se levar em conta aspectos *exteriores* na tarefa de interpretação crítica:



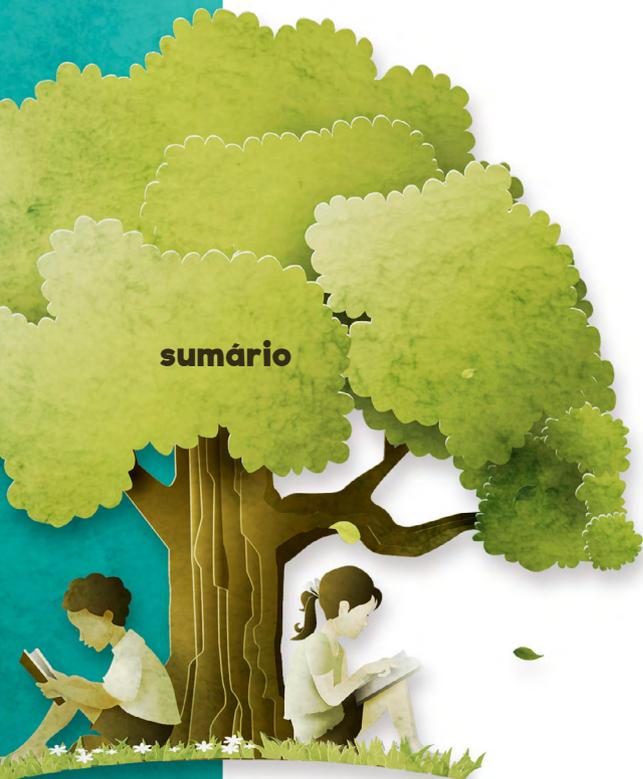
sumário

“social intercourse is the medium in which the ideological phenomenon first acquires its specific existence, its ideological meaning, its semiotic nature. All ideological things are objects of social intercourse, not objects of individual use, contemplation, emotional experience, or hedonistic pleasure (...) The work of art, like every other ideological product, is an object of intercourse. It is not the individual, subjective psychic states it elicits that are important in art, but rather the social connections, the interactions of many people it brings about” (p. 08/11).

Como consequência de todo o processo aqui descrito e comentado, destacamos a necessidade, no que compete ao *ensino de literatura em tempos de transformação*, de resgatar a dignidade da literatura e das áreas de estudo e pesquisa que a ela se dedicam. Como lembra Todorov (2009) em um de seus recentes livros, é necessário revalorizar o universo em que a literatura atua, a fim de que se recupere sua condição de um discurso idealmente vinculado ao cotidiano do ser humano e às suas experiências essenciais (TODOROV, 2009). Uma outra questão que se coloca, a título de conclusão, é a necessidade urgente de promoção da leitura literária, uma vez que - competindo não apenas com outras leituras, mas principalmente com outros suportes de veiculação do texto escrito e/ou outros meios de comunicação -, ela tem sido relegada, já não dissemos ao ostracismo, mas certamente a uma subcategorização, no amplo espectro dos mecanismos de aquisição de informação ou, simplesmente, de usufruto do prazer estético.

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz, como resultado imediato dessa prática, maior intimidade com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor - em formação ou já formado - o tão debatido *gosto* pela leitura; por extensão, alcança-se também, como resultado desse processo, habilidade na manipulação de um instrumental adequado à análise e à interpretação da obra literária, desenvolvendo no leitor uma competência crítica. Pois, como diz Peter McLaren (2000), ao propor uma pedagogia crítica,

sumário



“os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que lêem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais tais textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes. Ler um texto deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma voz e a localizar a si próprios na história” (p. 38).

Com isso, conseguimos alcançar pelo menos algumas das perspectivas distintas e complementares que o trabalho de pesquisa em literatura requer (relações textuais, enfoques analíticos, abordagens historiográficas etc.), além de tornarmos mais efetivos não apenas o ensino de literatura, mas principalmente o interesse pela leitura literária, nesses tempos em que a *transformação* - nem sempre assimilada e/ou experimentada de modo positivo - parece ser a tônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Cultura Letrada. Literatura e Leitura*. São Paulo, Unesp, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail & MEDVEDEV, P. *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*. London, Johns Hopkins, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*. São Paulo, Hucitec, 1990.
- BARTHES, R. et Alii. *Estructuralismo y Literatura*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- BROOKS, Peter. *Psychoanalysis and Storytelling*. Cambridge, Blackwell, 1994.
- CÂNDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira (Momentos Decisivos)*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1981.

sumário

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.

CLANCIER, Anne. *Psychanalyse et Critique Littéraire*. Toulouse, Nouvelle Recherche/Privat, 1973.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo, Contexto, 2006.

FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro, Imago, 1997.

GUINZBURG, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo, Edusp, 2012.

HARTMAN, Geoffrey H. (ed). *Psychoanalysis and the Question of the Text*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1978.

IDE, N. M. & VÉRONIS, J. "Artificial Intelligence and the Study of Literary Narrative". *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, Vol. 19, No. 1/2: 37-63, April 1990.

ISER, Wolfgang. *L'Acte de Lecture. Théorie de l'Effet Esthétique*. Sprimont, Mardaga, 1997.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. São Paulo, Ática, 1994.

KUNDERA, Milan. *The Art of the Novel*. London, Faber and Faber, 1988.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, Atlas, 2001.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do Dissenso para o Novo Milênio*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *O Contexto da Obra Literária. Enunciação, Escritor, Sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

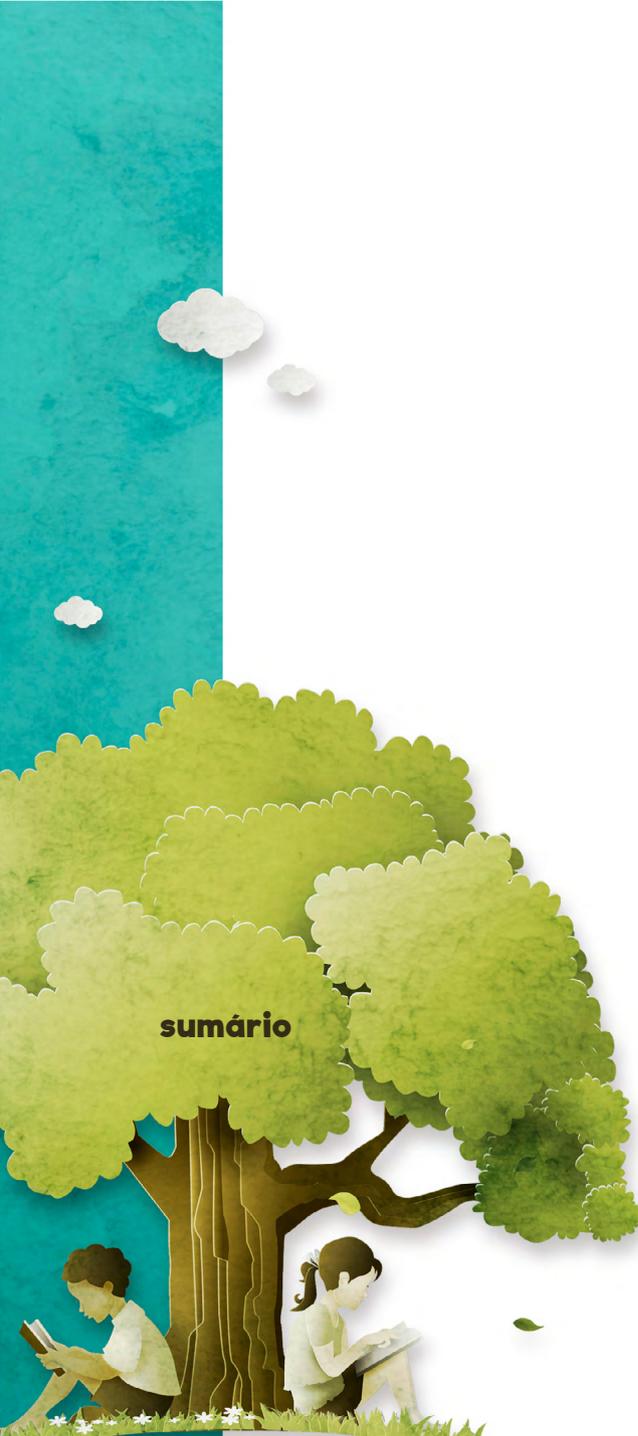
MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London, Sage Publications, 2002.

MEUTSCH, Dietrich & ZWAAN, Rolf A. "On the Role of Computer Models and Technology in Literary and Media Studies". *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, Vol. 19, No. 1/2: 01-12, April 1990.

MEYER, Merlyse. "Folhetim para Almanaque ou Rocambole, A Ilíada de Realejo". *Almanaque*, São Paulo, Brasiliense, No. 14: 07-22, 1982.

MIELIETINSKI, E. M. *A Poética do Mito*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

PINHEIRO, Alexandra. "Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola". In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra



sumário

Santos (orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Dourados, Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.

PETIT, Michèle. *A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade*. São Paulo, Editora 34, 2009.

PROPP, Vladimir. *Morphologie du Conte*. Paris, Seuil, 1970.

REIS, Roberto. "Cânon". In: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da Crítica. Tendências e Conceitos no Estudo da Literatura*. Rio de Janeiro, Imago, 1992, p. 65-92.

SCHMIDT, Siegfried J. "Sobre a Escrita de Histórias da Literatura. Observações de um Ponto de Vista Construtivista". In: OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de Literatura. As Novas Teorias Alemãs*. São Paulo, Ática, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDOÇA, Márcia. *Letramentos no Ensino Médio*, São Paulo, Ação educativa, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento da Reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop*. São Paulo, Parábola, 2011.

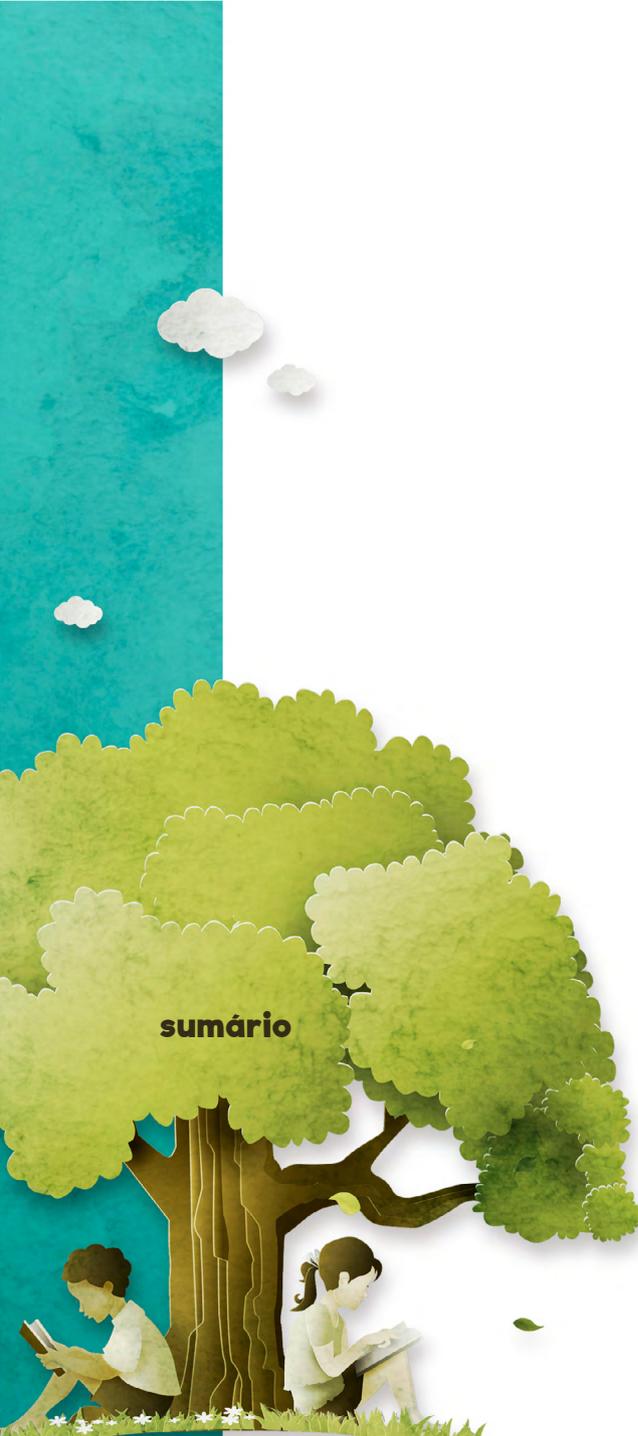
TODOROV, Tzvetan (org.). *Théorie de la Littérature. Textes des Formalistes Russes*. Paris, Seuil, 1965.

TODOROV, Tzvetan. *Poética*. Lisboa, Teorema, 1973.

_____. *As Estruturas Narrativas*. São Paulo, Perspectiva, 1979.

_____. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro, Difel, 2009.

THOMAS, Jean-Jacques. "Pragmatique et socio-texte". In: DUCHET, Claude et alii. *Sociocritique*. Paris, Nathan, 1979, p. 29-49.



sumário



4

**INCENTIVAR
A LEITURA
LITERÁRIA
NA ESCOLA:
UMA PRÁTICA
CADA VEZ MAIS
NECESSÁRIA**



Texto parcialmente escrito em parceria
com Rita de Cássia Olivério Couto.

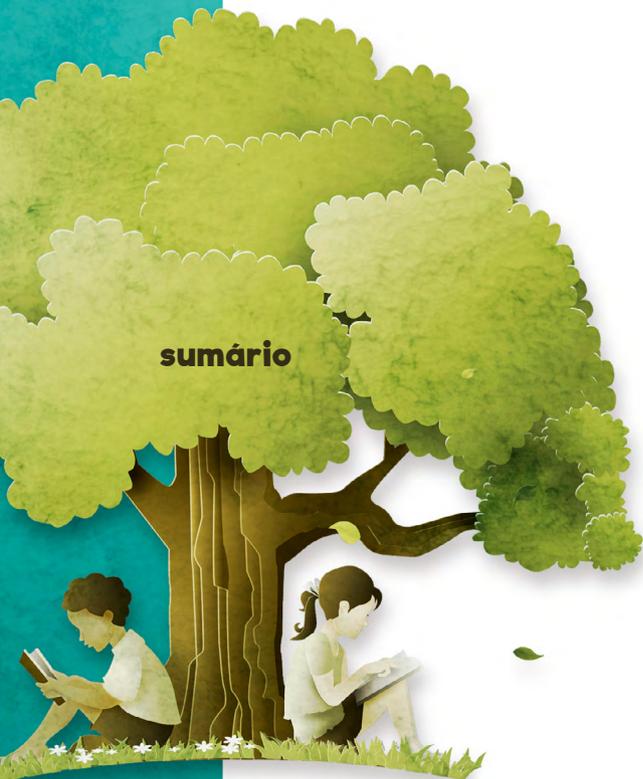
Hoje em dia, cada vez mais, torna-se imperativa uma política educacional que se fundamente, prioritariamente, no estímulo à leitura, em especial na leitura de literatura, sobretudo por ser ela um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata não apenas da infinita variabilidade linguística, mas também da representação estética de um imensurável universo cognitivo. Por isso, para Regina Zilberman e Ezequiel Silva (2008),

“compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (p. 23).

Particularmente no âmbito do Ensino Fundamental, uma política de incentivo e promoção da leitura deve, antes de tudo, levar em consideração os mediadores que, atuando juntamente com outras instâncias institucionais, deverão agir como principal canal de veiculação, para os alunos, do texto escrito. Daí a necessidade mais imediata de se formar agentes capacitados justamente a desempenhar esse papel de mediador entre o texto e seu leitor, realizando o que se pode chamar de *letramento literário*, que tem na *leitura* seu mais eficaz ponto de partida.

A leitura, considerada no seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando num amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. Daí a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática, por meio da qual se confere ao cidadão maior competência profissional e inserção social. A rigor, o que um projeto intensivo de letramento literário propõe é equacionar, de modo positivo, as várias distorções presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, incentivar a leitura, por meio da formação de mediadores capacitados, representa não apenas

sumário



uma maneira de democratizar o saber, mas também de utilizar esse conhecimento em benefício da sociedade como um todo.

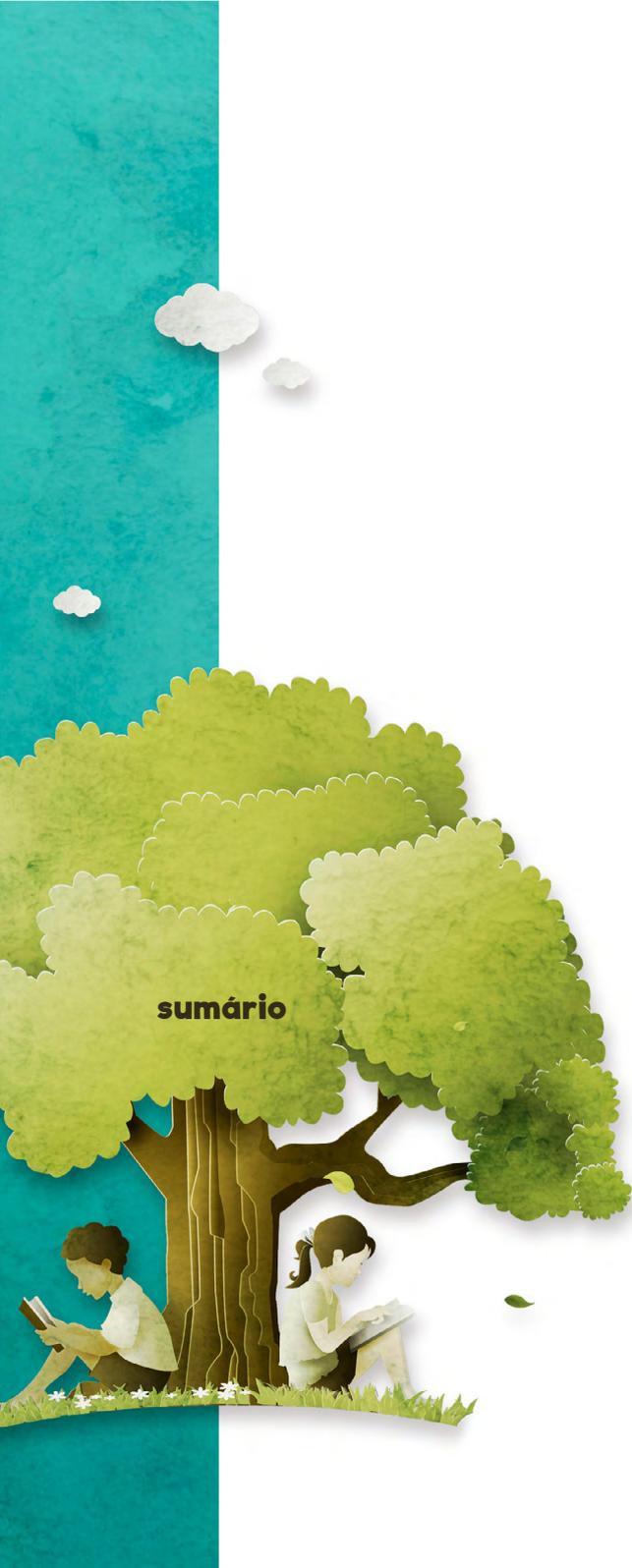
É nesse sentido abrangente de uma prática voltada para a reconfiguração de uma sociedade tradicionalmente excludente, como tem sido a brasileira, que a leitura adquire plena importância no contexto social contemporâneo, atuando de forma efetiva na eliminação dos percalços que entravam a aplicação de uma política educacional inclusiva.

Uma pedagogia voltada para o incentivo e a promoção da leitura, deve, desse modo, preocupar-se também com a construção de um imaginário assentado no amplo universo composto por instituições e práticas relacionadas à leitura, universo esse que leve em conta desde o papel desempenhado pela escola e pelos professores, como também por outros promotores do livro, como as editoras, os escritores, os veículos de comunicação etc. Cria-se, assim, uma rede de sujeitos interagentes, capazes de alargar o alcance da leitura e fazer dela o elemento central nesse processo de renovação da educação, a partir da prática de desenvolvimento do letramento literário. E a sala de aula, num sentido abrangente, sem ser o único, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática:

“é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [a sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor” (NORONHA, s.d., p. 19).

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais

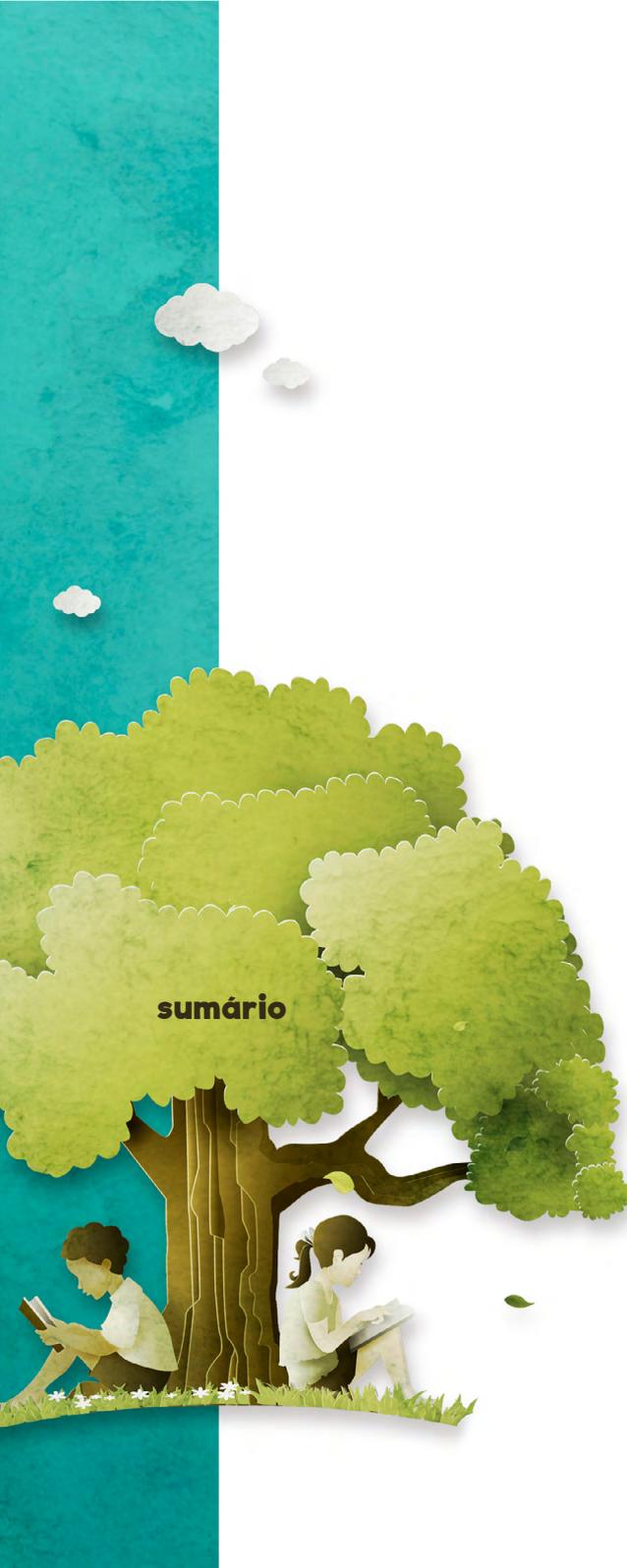
sumário



de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir.

Isso não se faz sem um planejamento amplo, que envolve, como sugerimos, vários agentes de produção, promoção e veiculação da literatura. Incentivar o hábito de leitura e promover o texto literário como centro integrador de conhecimentos diversos, adquiridos no contato direto com o livro e seu autor, torna-se, assim, uma maneira de reconfigurar a prática da leitura, a partir do conceito nuclear, aqui aludido, de letramento literário, que atua como instrumento de desenvolvimento da leitura na escola, possibilitando a interação entre autor, texto e leitor. Desse modo, o letramento literário acaba, ainda, por ampliar as possibilidades do emprego da escrita no processo de alfabetização da criança, desenvolvendo sua capacidade crítica diante da sociedade na qual ela se insere e mostrando-se, igualmente, propício ao seu desenvolvimento psicofísico e linguístico. Partindo dos pressupostos pedagógicos expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma ação político-educacional voltada para o letramento literário busca também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos da criança e do jovem (emotivo, psíquico, biológico, social etc.).

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz, como resultado imediato dessa política, maior intimidade com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor em formação o tão



sumário

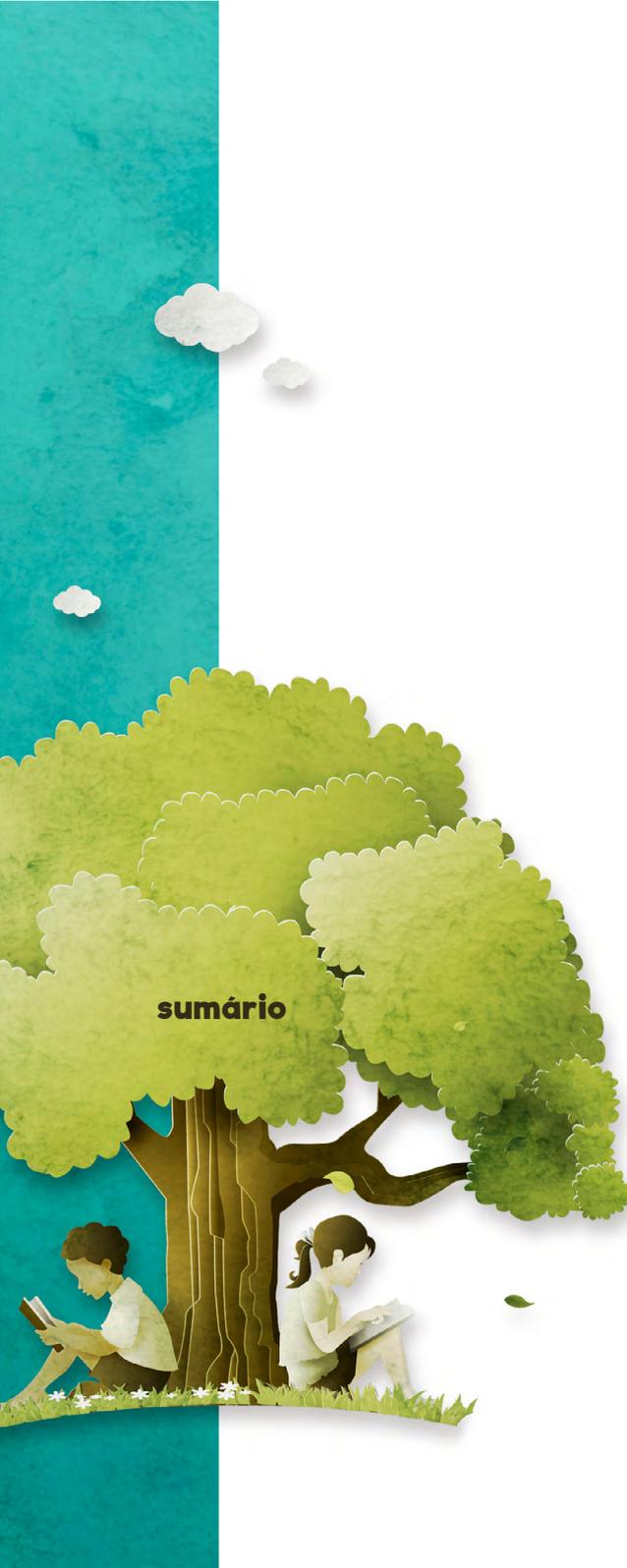
debatido gosto pela leitura; por extensão, alcança-se também, como resultado desse processo, habilidade na manipulação de um instrumental adequado à análise e à interpretação da obra literária, desenvolvendo no leitor uma competência crítica.

LITERATURA: COMO SE LÊ, COMO SE ENSINA

Um dos fenômenos que mais atuam na capacitação profissional e humana do indivíduo, a leitura tem sido sistematicamente substituída, no mundo contemporâneo, por outras formas de apreensão da realidade, o que se constitui numa irreparável perda para o homem, cujas consequências já podem ser verificadas a curto prazo, seja na incapacidade dos estudantes para uma inteligência textual mais profunda ou nas dificuldades de análise e interpretação de dados que os textos apresentam, seja por revelarem problemas crônicos de alfabetização ou falta de habilidade com registros linguísticos, gêneros discursivos etc.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores/instrumentos de promoção; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; e considerar a literatura como área articuladora de elementos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade são apenas alguns dos aspectos que as políticas de promoção da leitura procuram atingir.

Mas cumpre perguntar, de início: literatura se ensina e se aprende na escola? Quando o hábito de ler não vem de casa, deve



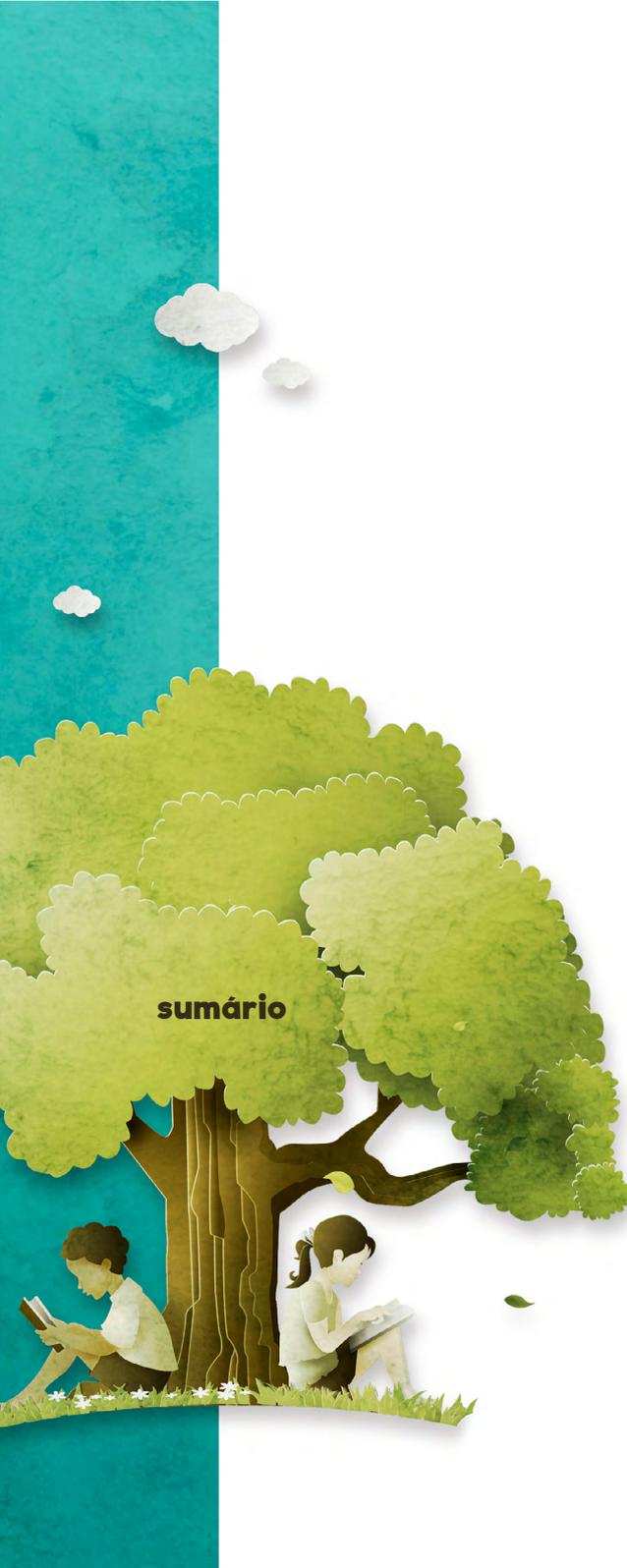
sumário

ser criado no espaço escolar? Como fazer a criança gostar do texto literário, aprimorar esse gosto na adolescência e se tornar um adulto leitor? Existiria uma metodologia específica para estimular o gosto pelo texto literário e tornar o estudante um leitor de literatura?

Para Regina Zilberman e Ezequiel Silva (2008), a literatura tem um caráter pedagógico, mas sua natureza educativa foi alterada, daí a necessidade de se analisar, entre outras coisas, as razões dessa alteração e refletir sobre a função do *mediador de leitura* como uma das possíveis soluções para que a literatura volte a ter o referido caráter pedagógico.

Uma pedagogia voltada para o incentivo e a promoção da leitura deve preocupar-se, desse modo, não apenas com a construção de hábitos relacionados à leitura, mas também com a construção de uma ação assentada num amplo universo composto por instituições e práticas voltadas à leitura, universo esse que leve em conta o papel desempenhado pela escola e pelos professores, além de outros promotores do livro, como as editoras, os escritores, os veículos de comunicação etc. Cria-se, assim, como sugerimos antes, uma rede de elementos interagentes, capazes de alargar o alcance da leitura e fazer dela fator central nesse processo de renovação da educação, a partir da prática de desenvolvimento do que se pode chamar de *letramento literário* (COSSON, 2006).

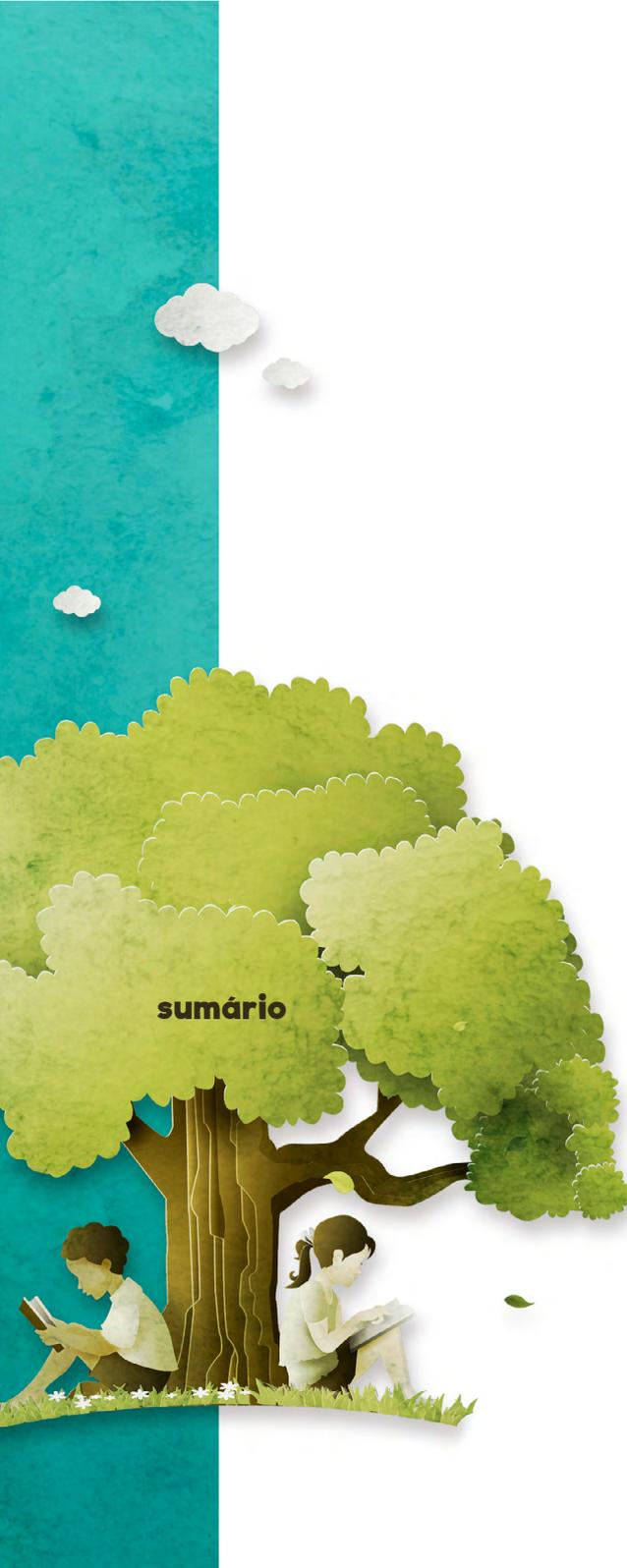
Semelhante perspectiva não se efetiva sem que se discuta, a fundo, aspectos da natureza educativa da literatura, buscando respostas para o fenômeno histórico apontado por Regina Zilberman e Ezequiel Silva (2008) e procurando explorar estratégias de incentivo à leitura de textos literários. O foco principal dessas estratégias deve ser principalmente – mas, não, exclusivamente – a figura do *mediador de leitura*, elemento indispensável na promoção tanto da “função pedagógica” quanto da configuração estética da literatura.



sumário

A leitura assume um papel fundamental na difusão dos valores democráticos e como instrumento de ascensão social, motivo pelo qual o estímulo à leitura coloca-se, hoje, como um dos elementos mais importantes na estratégias de alfabetização e acesso pleno aos direitos do cidadão. Assim, além de criarmos oficinas de escritores e oficinas de redação, é preciso criarmos *oficinas de leitores* e *oficinas de leituras*, como modo de desenvolver o gosto pela leitura e o interesse pela literatura (MAGNAMI, 2001), hábito que se inicia no ambiente doméstico e é desenvolvido na escola.

O mediador de leitura se depara, atualmente, com a dura realidade da escola pública, com suas carências e necessidades, como políticas públicas muitas vezes equivocadas, no que compete à disseminação da leitura, tendo, por isso, de trabalhar em condições precárias e historicamente adversas; seu objetivo, contudo, é mediar a leitura prazerosa, estimular a criança a se relacionar com o livro, desenvolver nela o gosto pelo texto literário, apontar caminhos para um bom desempenho em relação à habilidade leitora, promover o *letramento literário* de modo amplo e irrestrito. Nesse sentido, sua função é a de auxiliar o professor no estímulo da leitura entre as crianças e no desenvolvimento de seu *gosto literário* (ABREU, 2004). Vejamos um exemplo exitoso dessa prática...



sumário

PROJETO SEMENTEIRA: UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Há, espalhados por todo o Brasil, centenas de programas e projetos de incentivo à leitura, como comprova o Mapa de Ações do Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), vinculado ao Ministério da Cultura.¹

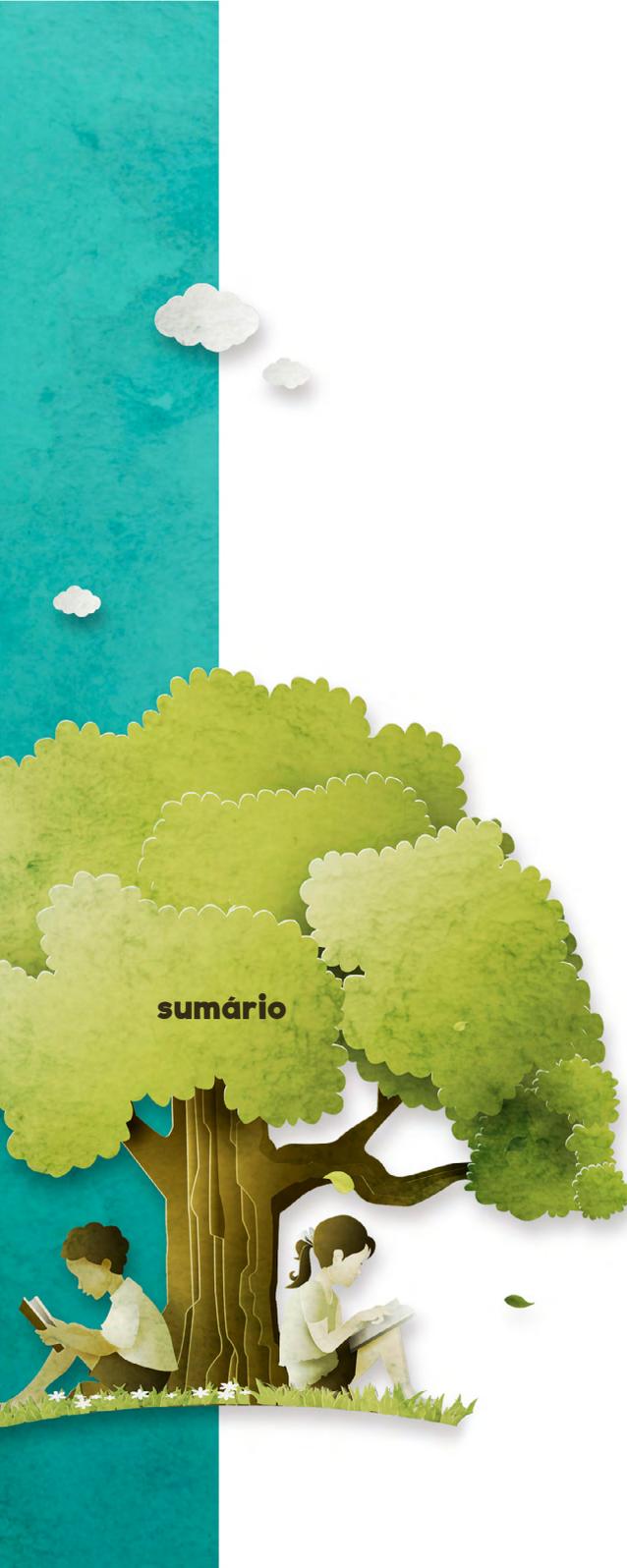
1 Consultar <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>

De forma pioneira – por vários motivos, desde sua assunção por uma instituição privada de ensino (Universidade Nove de Julho) em parceria com uma instituição pública (Fundação Memorial da América Latina) até a própria natureza do projeto, envolvendo alunos e professores do Ensino Fundamental, alunos e professores do ensino superior, editoras e autores de livros infantis –, o *Projeto Sementeira* revelou-se exitoso, tendo capacitado professores e futuros profissionais docentes como mediadores de leitura e incentivado a leitura de literatura entre alunos da escola pública.

Embora não tenha sido o único projeto de capacitação de mediadores de leitura promovido pela Universidade Nove de Julho,² o Projeto Sementeira foi, com certeza, o de maior sucesso e o mais duradouro do gênero, desenvolvendo estratégias para que a literatura, por meio da mediação de leitura, retomasse sua *natureza educativa*. Além disso, a experiência teórica e prática que ele proporcionou a todos os envolvidos deixou claro que o mediador de leitura não é apenas um contador de história, uma vez que o mais importante, nesse trabalho, foi a própria *leitura*, competência desenvolvida pelos leitores-mirins, com o auxílio de especialistas que fazem a mediação entre leitor e texto.

O Projeto Sementeira foi desenvolvido por professores do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho³, em parceria com a Fundação Memorial da América Latina – CBEAL (Centro Brasileiro de Estudos da América Latina), com o objetivo de formar leitores para a poesia contemporânea. Num primeiro momento,

- 2 Outra iniciativa do gênero, o *Projeto Ler e Brincar com os Livros*, promovido pela Fundação Abrinq, em parceria com a Universidade Nove de Julho, capacitou 48 alunos de Letras e Pedagogia para serem *mediadores de leitura* em três escolas públicas, em diferentes regiões da cidade de São Paulo.
- 3 Embora tenha sido apoiado e contado com a participação de vários professores e gestores da instituição, o projeto ficou, ao longo de sua implantação e desenvolvimento, sob a coordenação direta dos seguintes docentes: Alice Yoko Horikawa, Rita de Cássia Olivério Couto e Vera Lúcia de Castro.



sumário

como uma espécie de plano-piloto, durante o segundo semestre de 2002, este projeto teve como público-alvo os professores e alunos de algumas escolas públicas da cidade de São Paulo. Obtendo resultados positivos, passou por uma reestruturação, tendo sido aperfeiçoado a partir daquela primeira experiência, visando a uma ampliação de seus objetivos, que passaram a ter como foco a formação de professores do Ensino Fundamental, a fim de que atuassem no sentido de promover o contato com a produção literária contemporânea, valorizar a socialização das experiências de leitura, dominar os instrumentos de análise do texto literário, compreender a obra literária como uma voz de sua época e desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos. Além disso, o projeto passou a objetivar ainda a formação dos próprios alunos envolvidos, procurando levá-los a participar dos encontros com os professores da rede pública, a entrar em contacto com as obras e autores contemporâneos, visto que nos cursos de graduação nem sempre há tempo suficiente para analisá-los, a compreender o binômio ensino-aprendizagem como espaço de construção de conhecimento, a investigar prática e teoricamente os aspectos envolvidos no processo pedagógico, principalmente no que se refere à leitura de literatura e, finalmente, a participar, em caráter de estágio, das atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas participantes do projeto, bem como nas atividades voltadas para os temas discutidos nos encontros.

sumário

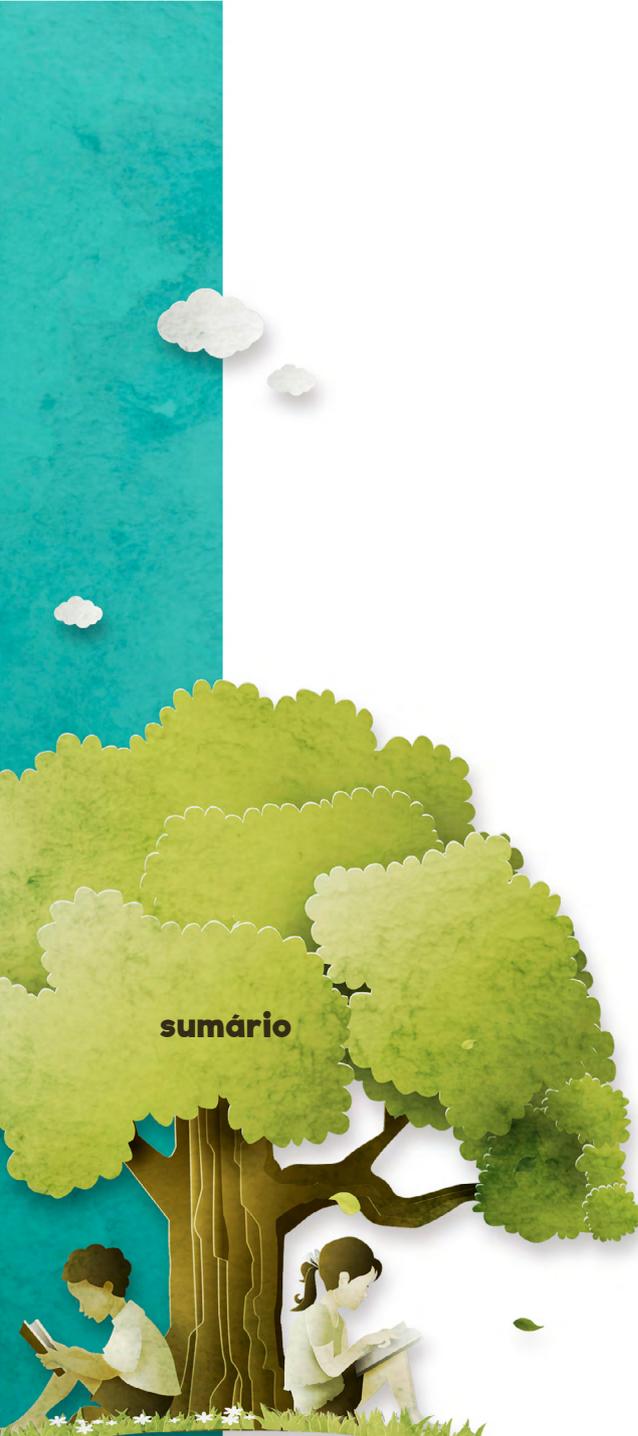
Em vista dos objetivos aqui elencados, percebe-se o alcance do referido projeto que – e isso nos parece o mais importante, na perspectiva aqui destacada –, para além de se afirmar, ele mesmo, como uma forma de *mediação*, promove a formação de *mediadores* de leitura literária.

Já em sua segunda fase, a partir do segundo semestre de 2003, o Projeto Sementeira buscou a ampliação de suas ações para outras escolas e de sua abrangência para outros gêneros literários, uma vez que, naquele primeiro momento, trabalhava-se apenas com a poesia;

além disso, ampliou-se ainda a participação/alteração de outros sujeitos envolvidos, como alunos de outros cursos da universidade e mudança do público-alvo, que passou a incluir também os alunos do Ensino Médio.

Do ponto de vista metodológico, houve, desde o início, um *modus faciendi* muito particular, que foi sendo, ao longo do tempo, aperfeiçoado, em benefício de seus resultados. Assim, pode-se dizer que as ações se desdobravam, basicamente, em três diferentes etapas que, ao se somarem, completava cada estágio do projeto, ou seja, cada um dos vários momentos-ação de que ele se constituía. Em resumo, tais momentos-ação se configuravam do seguinte modo:

1. *Etapa de apresentação*: ida à Diretoria de Ensino e inscrição das escolas interessadas no projeto; apresentação do projeto aos diretores das escolas inscritas; apresentação do projeto aos docentes das escolas públicas, com relato dos trabalhos já realizados;
2. *Etapa de preparação*: quatro encontros mensais com os professores e demais agentes de ensino vinculados ao projeto, com os seguintes propósitos: a) discussão teórica sobre aspectos que favorecem a análise da obra/autor daquele estágio; b) compartilhamento dos protocolos de leitura, tanto entre os responsáveis pelo projeto (mediadores de leitura) e os professores envolvidos quanto entre os próprios professores; c) elaboração de atividades pedagógicas, relacionadas à obra/autor e aos temas discutidos;
3. *Etapa de finalização*: encontro entre todos os envolvidos no projeto – em especial os alunos das escolas públicas – com o autor escolhido, o qual não apenas apresentava um testemunho sobre sua vida pessoal e profissional, como também discutia a obra escolhida, respondia perguntas da plateia (composta



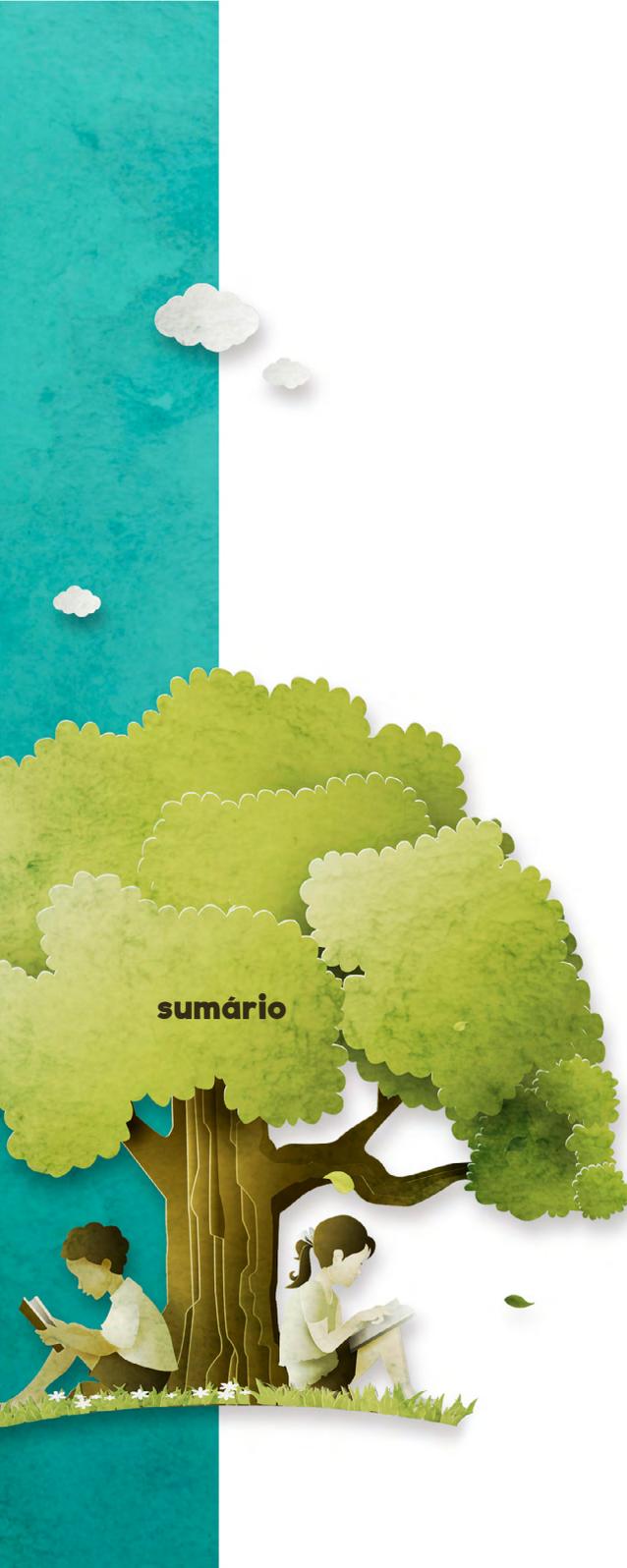
sumário

pelos alunos e profissionais envolvidos) e autografava os livros que os alunos tinham, previamente, recebido gratuitamente.

Apenas para ilustrar a diversidade de autores que participaram do projeto, podemos citar os nomes de Marta Goes, Ricardo Azevedo, Ricardo Cunha da Lima, Fernando Bonassi, Luis Brás, Tatiana Belinky, Regina Machado e outros.

Olhando em retrospectiva, não é difícil concluir o quanto o Projeto Sementeira contribuiu, nos anos em que vigorou, para a formação de mediadores de leitura e, principalmente, para a transformação das crianças em idade escolar em leitores e, como tal, preparadas para os desafios do mundo contemporâneo, pois, como já se afirmou uma vez,

“estamos entrando no século do conhecimento, num momento histórico em que a informação e a capacidade de construir conhecimentos de forma autônoma vai ser, cada vez mais, cobrada dos profissionais de todas as áreas, segmentos e vertentes. E só consegue construir conhecimento de forma autônoma, só consegue versatilidade para se adaptar habilmente às mudanças que estão em ritmo crescentemente mais veloz, quem for leitor. E bom leitor!” (MARIA, 2002, p. 86).



sumário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o mediador de leitura literária realize seu trabalho com êxito não é necessário muito recurso material, uma vez que o principal objeto utilizado por ele é o próprio livro e seus congêneres; sem substituir o professor, tampouco rivalizar com ele, seu papel é fazer com que a criança se aproxime do livro e se interesse por ele, tornando-se um leitor de fato. Assim, livre do caráter obrigatório da leitura, a criança é estimulada a buscar o livro por conta própria, inserindo-se naturalmente do universo da leitura.

Daí a necessidade de se aperfeiçoar, cada vez mais, as estratégias de atuação e os resultados da mediação de leitura, bem como de outras práticas voltadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos textos literários. E a sala de aula, num sentido abrangente, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática.

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz, como resultado imediato dessa política, maior intimidade com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor em formação o tão debatido gosto pela leitura; por extensão, alcança-se também, como resultado desse processo, habilidade na manipulação de um instrumental adequado à análise e à interpretação da obra literária, desenvolvendo no leitor uma competência crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura* São Paulo, UNESP, 2004.

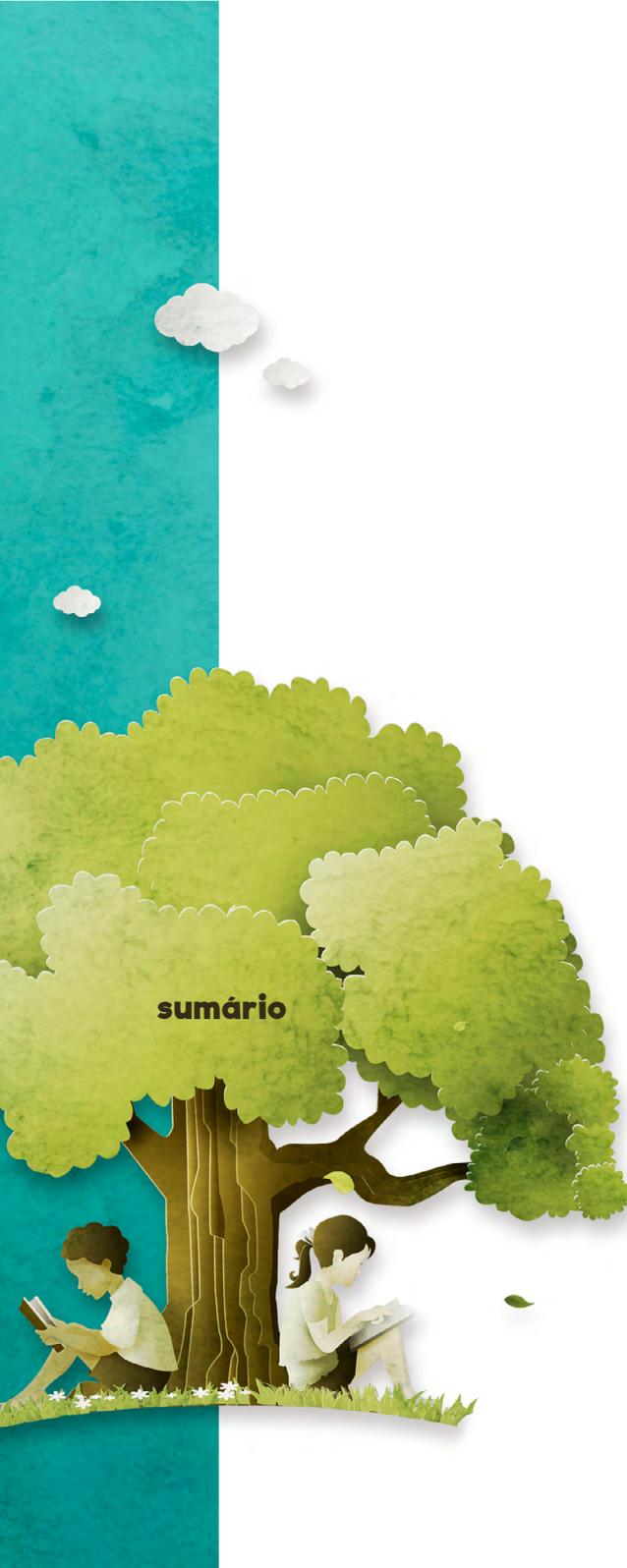
COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo, Contexto, 2006.

MAGNAMI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MARIA, Luzia de. *Leitura e Colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis, Vozes, 2002.

NORONHA, Diana Maria. "Escola e Literatura: O Real e O Possível". In: ZILBERMAN, Regina (org). *O Ensino de Literatura no Segundo Grau*. Campinas, Cadernos da ALB, s.d.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia ponto & contraponto*. São Paulo, Global, 2008.



sumário



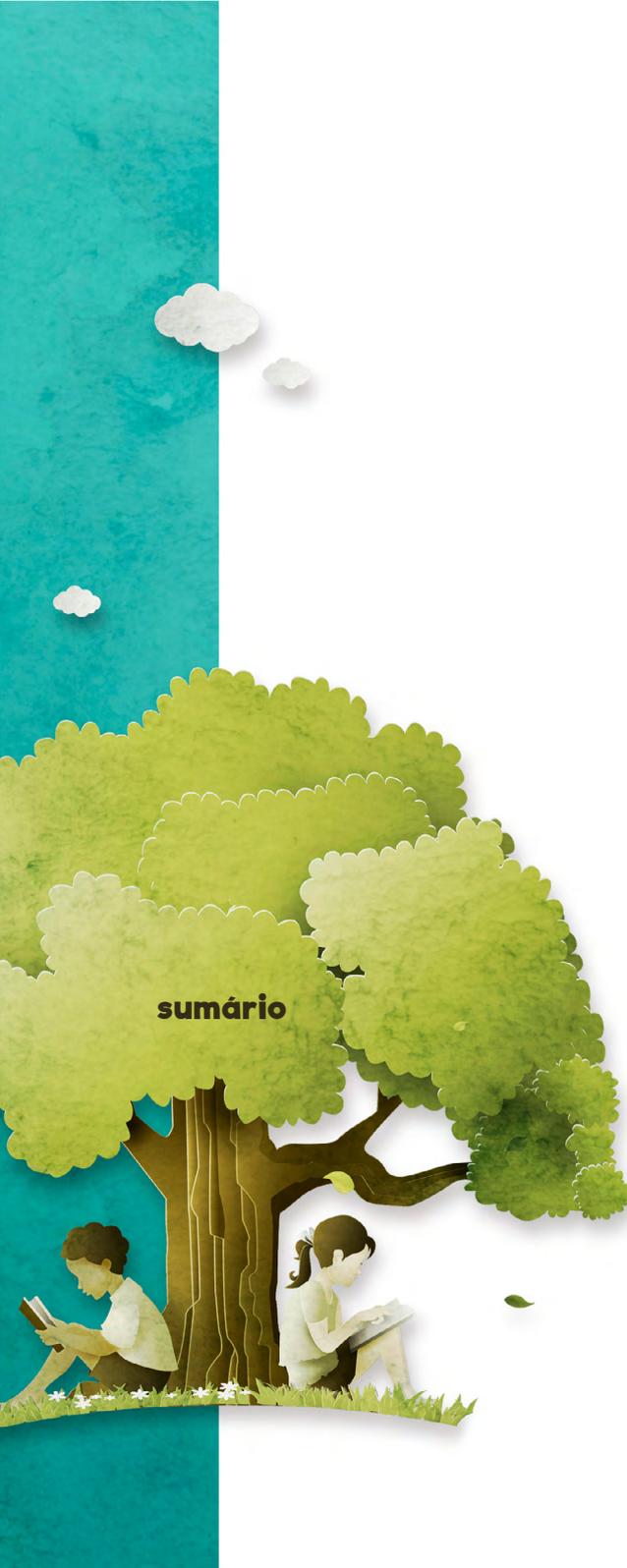
5

**LITERATURA
E EDUCAÇÃO
PELAS
MARGENS:
A VOZ E A VEZ
DAS PERIFERIAS**

Hoje em dia, cada vez mais, torna-se um imperativo a adoção de uma política educacional que tenha como objetivo o estímulo à leitura, em especial a leitura de literatura, sobretudo por ser ela um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata da representação estética de um imensurável universo cognitivo. Por isso, para Regina Zilberman e Ezequiel Silva (2008), atualmente, o ensino da literatura não se limita mais à transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas direciona sua preocupação para a *formação do leitor*, ação que, no final das contas, “depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (p. 23).

A leitura, considerada no seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando num amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. Daí a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática, por meio da qual se confere ao cidadão maior competência profissional e inserção social. A rigor, é o que um projeto intensivo de *letramento literário* propõe: a articulação de competências e habilidades individuais, com o propósito de equacionar, de modo positivo, as várias distorções presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, incentivar a leitura literária representa não apenas uma maneira de democratizar o saber, mas também de utilizar esse conhecimento em benefício da sociedade como um todo.

É nesse sentido abrangente de uma prática voltada para a reconfiguração de uma sociedade tradicionalmente excludente, como tem sido a brasileira, que a leitura adquire plena importância no contexto social contemporâneo, atuando de forma efetiva na eliminação dos percalços que entavam a aplicação de uma política educacional inclusiva.



sumário

A partir dessa perspectiva inicial, o propósito deste artigo é refletir sobre as possibilidades atuais de intersecção entre as áreas da educação e da literatura, considerando, como ponto de partida, que há várias maneiras de relacioná-las, sendo as principais o que podemos classificar como: 1. *ensino da literatura*, vinculado tradicionalmente à educação formal e representada, por exemplo, pelos estudos de literatura infantil voltados ao Ensino Básico, pela aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares Nacionais no Ensino Fundamental e Médio ou pelas disciplinas vinculadas à literatura nos cursos superiores de Letras. 2. *ensino pela literatura*, vinculado à educação não formal, que se expressa de várias maneiras, desde a promoção e mediação de leitura literária até a produção da literatura em contextos/culturas específicos, como é o caso da chamada cultura periférica.

Nossa intenção, aqui, é aprofundar uma reflexão sobre este último aspecto do relacionamento entre literatura e educação, procurando explicitar alguns modos de constituição/atuação de um conjunto de práticas e saberes literários originalmente vinculados ao *locus* periférico e a uma *episteme* marginal, a que podemos designar literatura periférico-marginal.

sumário

LITERATURA E SOCIEDADE DIANTE DO OPRIMIDO (OU QUEM É O ESCRITOR PERIFÉRICO-MARGINAL?)

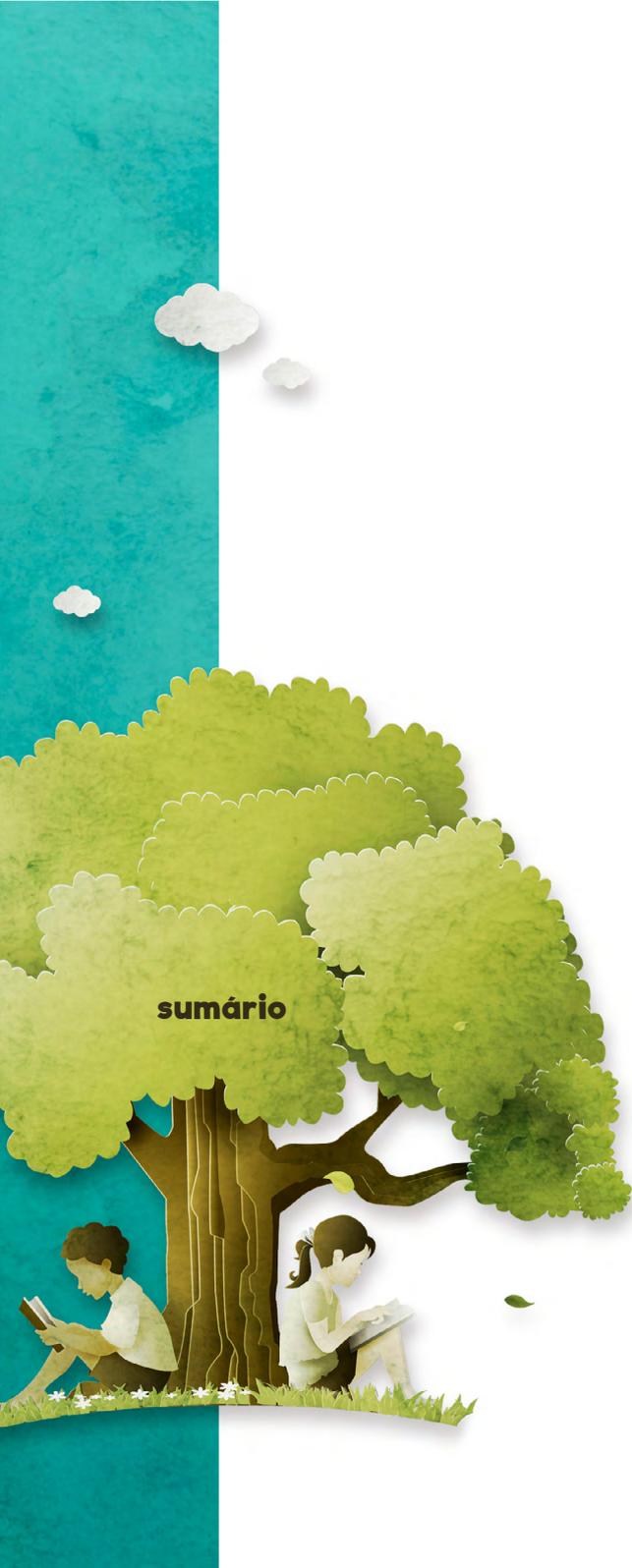
Uma das primeiras questões a serem discutidas, ao refletirmos a respeito da relação entre literatura e educação, de modo geral, e entre literatura periférico-marginal e educação não formal, em particular, é o *lugar* de onde possíveis sujeitos das práticas e saberes literários falam. O mote do *sujeito* como instância complexa da modernidade

ocidental é próprio da filosofia foucaultiana (DÍAZ, 2012), mas também foi apropriado pela Análise do Discurso, desenvolvida pelos estudos de Michel Pêcheux (GADET & HAK, 1993). Contudo, quando associamos essa categoria ao universo da produção literária periférico-marginal, ela certamente adquire outra dinâmica: passa a se referir às (im) possibilidades de o *sujeito periférico* assumir sua condição plena de sujeito de seu próprio discurso e, por meio dele, manifestar-se. Dadas as condições “especiais” em que esse sujeito se encontra e como ele se apresenta, é preciso que atentemos para uma série de elementos que, de modo deliberadamente pejorativo, não só condicionam esse discurso, mas sobretudo o delimitam, de tal forma que, por um lado, ele se manifeste como *mistificação* - um discurso, por assim dizer, inserido na dinâmica do atual capitalismo neoliberal e, assim, tornado parte de uma lógica consumista - e, por outro lado, ele se apresente como *simulação*: um discurso que, embora aparentemente autônomo, guarda em si mesmo traços de uma perspectiva forânea, sendo, antes, a expressão de uma ideologia de classe alheia à realidade de onde ele pretensamente partiu.

Disso resulta a condição de *subalternidade* que, em geral, a palavra do *sujeito periférico* adquire involuntariamente. É nesse sentido que Gayatri Spivak (2012) propôs seu célebre questionamento, acerca da forma como o “sujeito do Terceiro Mundo é representado no discurso ocidental” (p. 24), perguntando-se: *pode o subalterno falar?* A resposta que oferece a esse questionamento é, a um só tempo, “clássica” e inovadora: na verdade, o subalterno, além de não ter direito à sua própria fala, estaria sendo falado por outro; estaria, em resumo, sendo construído como *sujeito colonial*, cuja palavra é - no nosso ponto de vista - ora mistificada, ora (dis)simulada.

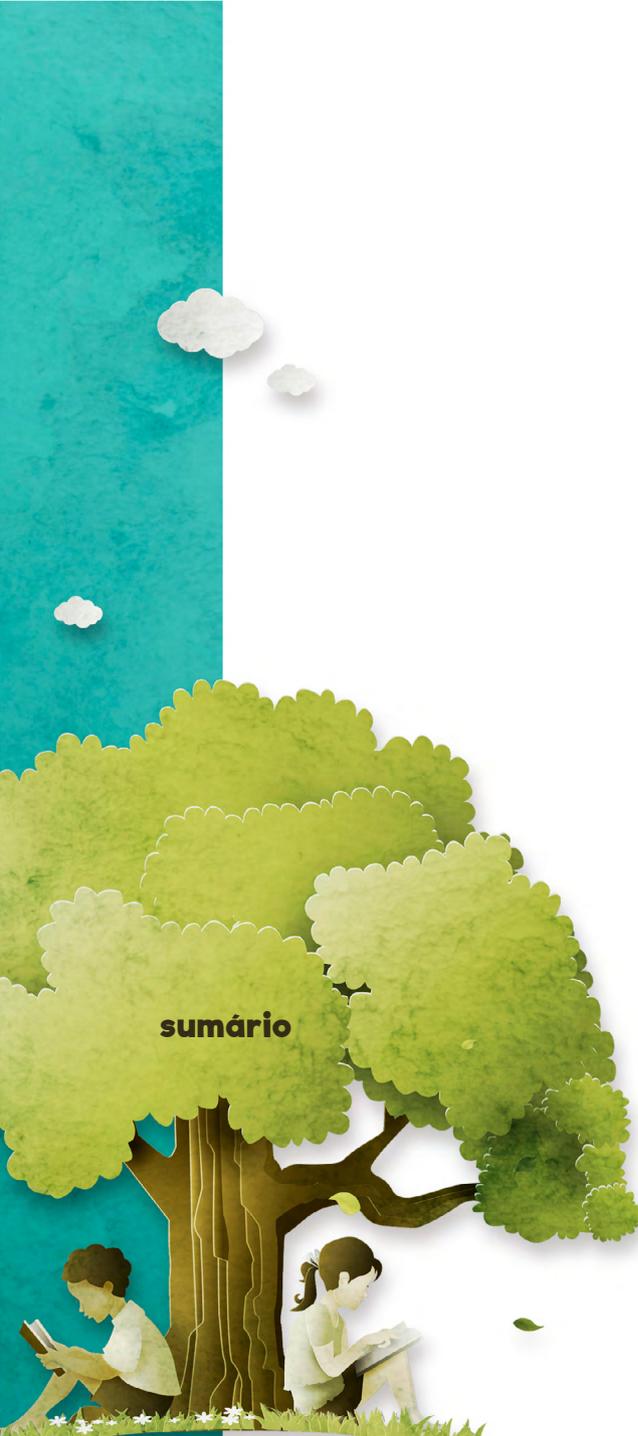
A condição do sujeito subalternizado foi melhor estudada, no contexto brasileiro, por Paulo Freire, ao instituir a categoria de *oprimido*. Com efeito, é em sua célebre obra *Pedagogia do oprimido* que o ilustre

sumário



educador pernambucano defende a ideia de que somente o próprio oprimido poderá entender o significado mais profundo e amplo da *opressão* e da *sociedade opressora*, buscando uma libertação que só se alcança pela *práxis da busca*, constituindo, assim, mais do que uma “pedagogia”, uma verdadeira “teoria” do oprimido. Fugir a essa condição de oprimido, completa o autor, pressupõe uma prática libertária que passa, antes, pelo reconhecimento de sua condição de oprimido e, na sequência, de uma intenção de libertação tanto do próprio oprimido (de sua *condição* de oprimido) quanto de seu opressor (de sua *condição* de opressor). Assim, por meio desse “parto doloroso”, que é o processo de libertação, supera-se a contradição opressor-oprimido, num processo histórico e dialético de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1981, p. 42). Uma das questões mais relevantes no que aqui chamamos de *teoria do oprimido* freiriana é a proposição que faz em relação ao próprio processo de libertação do oprimido, chamando a atenção para os riscos de se assumir uma *atitude fatalista* no percurso do processo, de se equivocar com uma *atração pelo opressor*, de se deixar imbuir por uma *autodesvalia*, atitudes que, no âmbito da produção literária periférico-marginal - a única, a nosso ver, que assumiu para si o papel «libertário» de que nos fala o educador brasileiro - tem sido sistematicamente combatida. Isso se deve, em grande parte, ao fato de se tratar de uma «revolução» (social, comportamental, ideológica etc.) promovida de dentro, isto é, *pelos* próprios oprimidos, *com* os próprios oprimidos, *para* os próprios oprimidos, resultado, evidentemente, de um crescente processo de *conscientização*, o qual, ainda nas palavras de Paulo Freire (2001), implica que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (p. 30).

Ao assumir o seu próprio discurso, ao se assumir como sujeito de seu discurso, o autor de literatura periférico-marginal não



sumário

assume apenas uma palavra antes sequestrada e silenciada, uma *fala subatervizada*, mas toda uma atitude que está mais para a noção de *arquivo* foucautiana - conceito que, para além da palavra e do *corpus* linguístico, constitui “o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (DÍAZ, 2012, p. 8) - do que de expressão literária propriamente dita. Incorpora-se, assim, um *dizer* cuja carga ideológica não dispensa - ao contrário, incorpora como resultado de uma “tradição” - um conjunto de experiências forjado no cotidiano das periferias dos grandes centros urbanos, construído nos interstícios das sociedades “organizadas” e adquirido por meio de uma vivência-no-limite, própria daquelas populações que parecem viver continuamente nas franjas das classes sociais. Por isso, ao lançar mão de sua voz e de sua *palavra*, o escritor periférico-marginal não deixa de, ainda numa acepção foucautiana do termo - para quem “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta” (FOUCAULT, 2008, p. 10) -, se apoderar de seu próprio discurso. Essa é uma atitude que, grosso modo, insere-se num conjunto de ações que, para além da literatura, penetra a fundo o universo da educação, instituindo uma ruptura em fórmulas e estruturas padronizadas de práticas e discursos.

sumário

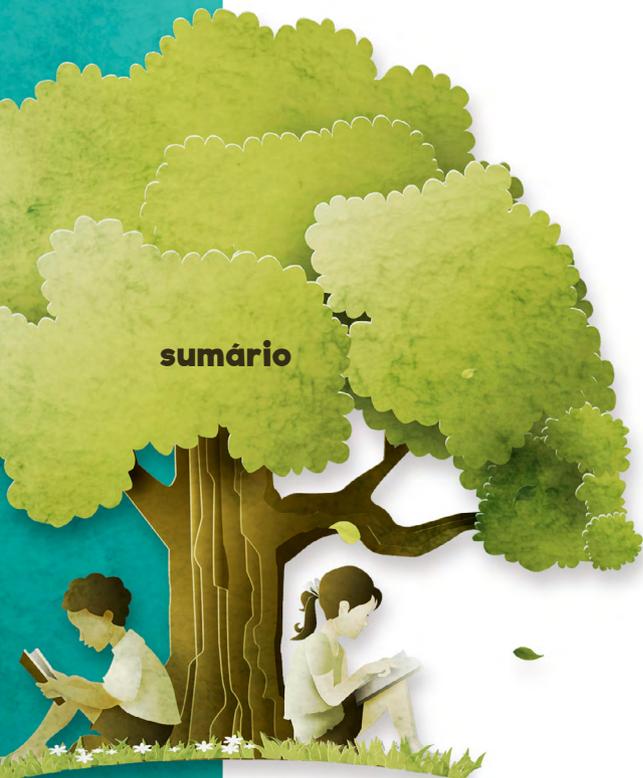
As relações entre literatura e sociedade nunca foram simples, adquirindo, com o passar do tempo, complexidade cada vez maior. Fazendo uma retrospectiva das últimas tendências críticas relativas à literatura, Antonio Candido (1985), em seu célebre livro *Literatura e Sociedade*, lembra que, durante certo tempo, buscou-se mostrar que o valor e significado de uma obra dependiam de sua capacidade de exprimir certo aspecto da realidade, para, posteriormente, se chegar a uma posição oposta, avaliando a obra a partir de suas realizações formais e colocando a matéria propriamente dita em segundo plano, além de considerá-la independente de quaisquer condicionamentos externos, sobretudo social. Para o crítico, contudo, é possível analisar algumas condicionantes *externas* das obras literárias, ressaltando sua

contribuição na conformação *interna* do texto de ficção: nesse sentido, o elemento externo (sobretudo social) seria considerado fator de construção artística, o que leva em conta considerações de natureza estética e situa o analista no campo da própria crítica literária. Em suma: “uma crítica que se queira integral deixará de ser unilateralmente sociológica, psicológica ou linguística, para utilizar livremente os elementos capazes de conduzirem a uma interpretação coerente” (CANDIDO, 1985, p. 7). Inserida num contexto de subdesenvolvimento, como é o latino-americano, em geral, e o brasileiro, em particular, a questão torna-se ainda mais complexa, uma vez que, sobre ela, passa a incidir outras variáveis, como as categorias de influência cultural, regionalismo, dependência econômica etc. (CANDIDO, 1989). Tudo isso tem, evidentemente, repercussão direta na produção literária periférico-marginal e, mais, ainda, nos projetos (sejam eles educacionais ou não) que essa literatura traz, deliberadamente, consigo.

O escritor periférico-marginal insere-se nesse contexto de forma, por assim dizer, oblíqua: não tendo sido convidado para o banquete das civilizações, introduz-se de modo imperativo, sem se imiscuir de suas “funções”, sem renegar o seu papel, mas também sem abrir mão de seus princípios estéticos, base em que sua prática “socioliterária” se sustenta; o escritor periférico-marginal, assim, entra sem pedir licença e, pela sua própria voz, toma a palavra que lhe é de direito, tornando-se sujeito de seu discurso, numa atitude que não prescinde das ideias de afirmação identitária, militância político-social e prática comunitária. Nas palavras de Paulo Patrocínio (2013), esses escritores são, em resumo,

“sujeitos periféricos que romperam a silenciosa posição de objeto para entrarem na cena literária utilizando a literatura enquanto veículo de um discurso político formado no desejo de autoafirmação [...] para tanto, cobram para si a égide de marginal enquanto forma identitária, compondo um grupo heterogêneo no tocante ao exercício literário e homogêneo quanto a sua origem social. São agora os próprios marginais

sumário



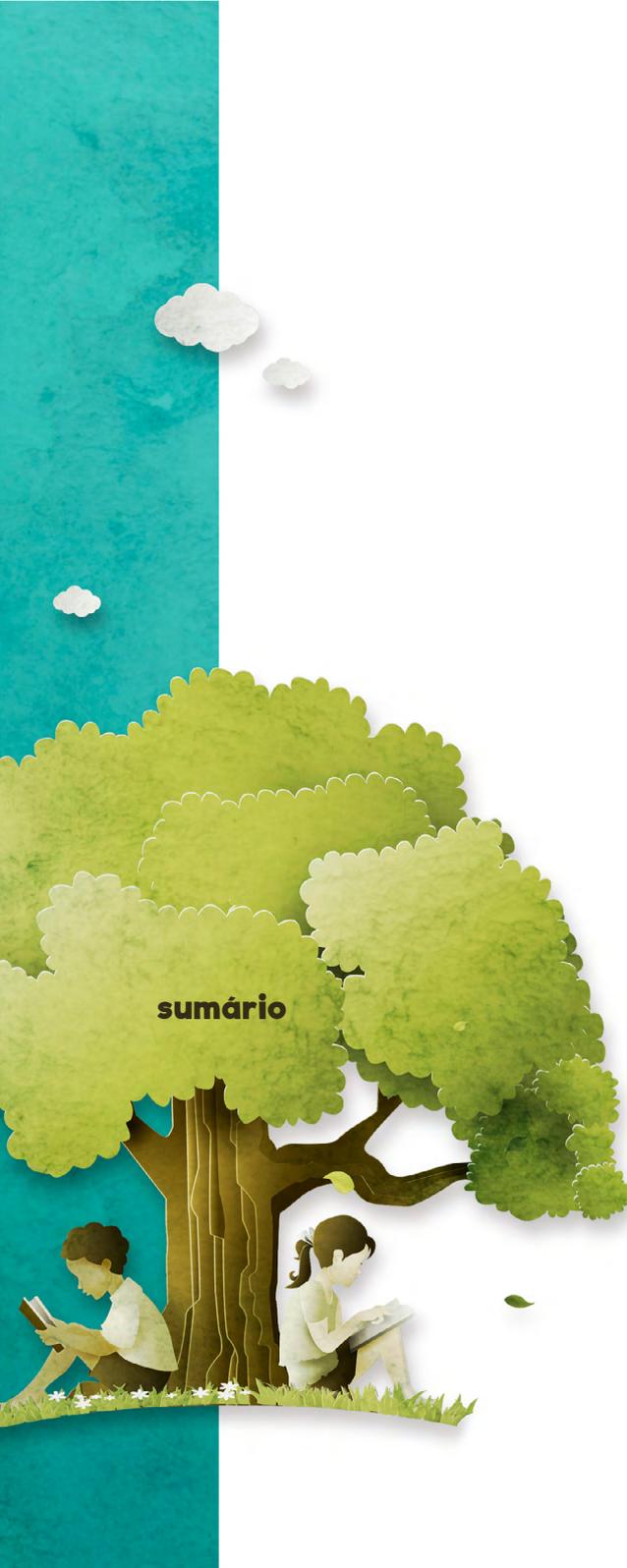
que buscam representar o cotidiano de territórios periféricos, resultando em uma escrita fortemente marcada por um teor testemunhal” (p. 12).

De fato, não estamos mais falando, ao nos reportarmos a esse conjunto de autores e obras literárias, de uma literatura desvinculada de um contexto no qual ela foi produzida, que ela, de alguma maneira, representa e com o qual estabelece uma relação íntima de cumplicidade comunitária, uma vez que se traduz não somente em “produtos” estéticos, mas em “performances” éticas que, a nosso ver, voltam-se especialmente para uma compreensão mais estendida e dinâmica do sentido de educação - algo mais próximo do que, como dissemos acima, ao os referirmos aos conceitos de Paulo Freire, pode ser entendido como um amplo processo de conscientização.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA PERIFÉRICO-MARGINAL (OU COMO LER FORA DO CENTRO)

Por que ler textos literários hoje? A pergunta, embora pareça apenas retórica, tem o seu sentido, numa sociedade cada vez mais voltada para a dinâmica do pragmatismo e do consumo.

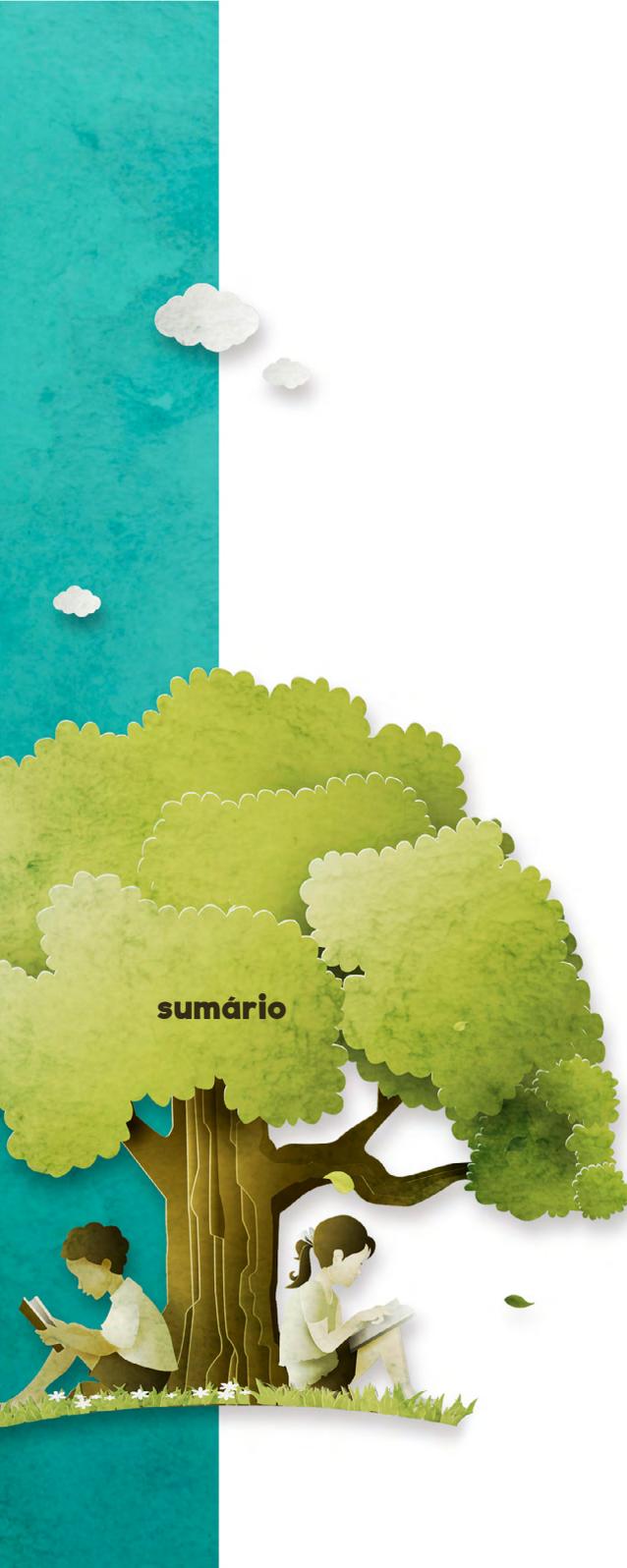
Baudrillard (1986) associa essa dinâmica à categoria mais restrita de *simulacro*: para ele, vivemos na era protética das redes e na era narcísica e proteiforme dos *feedback* e da interface generalizada, em que, nós mesmos, nos tornamos um painel de controle. Mas o que talvez mais espante é nossa relação de dependência com o consumo das *coisas*, dos *objetos*, levando-nos a um impressionante ilusionismo: “cette société qui vous fait crédit, aux prix d’une liberté formelle, c’est vous qui lui faites crédit em lui aliénant votre avenir” (BAUDRILLARD, 1968, p. 224), diz-nos o filósofo da contemporaneidade.



sumário

Numa sociedade com essas características, dificilmente a literatura e a leitura literária ocuparão um espaço significativo. Perdeu-se, em primeiro lugar, um sentido “pleno” da literatura como expressão estética, que resulta num “produto” em que se manifeste, tacitamente ou não, uma *intenção estética* - o que, a depender do contexto analisado, não é exatamente ruim; está-se perdendo, em segundo lugar, a propriedade da literatura em exprimir/intervir em fatos e acontecimentos da realidade, por meio de leituras e releituras contínuas do mundo que nos cerca, realidade esta deliberadamente transmutada em forma e conteúdo literários - o que, em qualquer situação que se analise, é péssimo. Em seu lugar, no lugar da literatura como expressão estética e como modo de apreensão do real por meio do simbólico, impõe-se novas formas de expressão/interpretação do homem, é verdade, mas formas que, como efeito colateral, fazem *tábula rasa* da leitura.

A literatura periférico-marginal parece ter tomado para si esse “compromisso” para com o resgate da leitura literária - e o resultado é que, hoje, o que há de mais *original* em termos de produção literária brasileira ocorre nas periferias dos grandes centros urbanos. A realidade, podemos dizer, é uma categoria concreta do universo que pode ser abstraída pelo homem e, inconscientemente, transformada em componentes simbólicos de sua existência/experiência. Neste sentido, as obras literárias podem ser entendidas como *releituras* desse mesmo universo, embora só adquiram sentido “pleno” no contato, direto ou indireto, com o leitor/ouvinte, sem o que elas se esvaem num estéril movimento de criação. Assim, pode-se perfeitamente dizer que o conteúdo de uma determinada obra literária pressupõe uma releitura da realidade pelo autor e pelo seu virtual leitor/ouvinte, que se expressa *na* forma e *pela* forma. Nascem, portanto, dessa condição primordial da atividade criativa e dos textos literários, as diversas “funções” da literatura como fenômeno norteador de nossa intervenção na sociedade, com o intuito de buscar soluções para o equacionamento

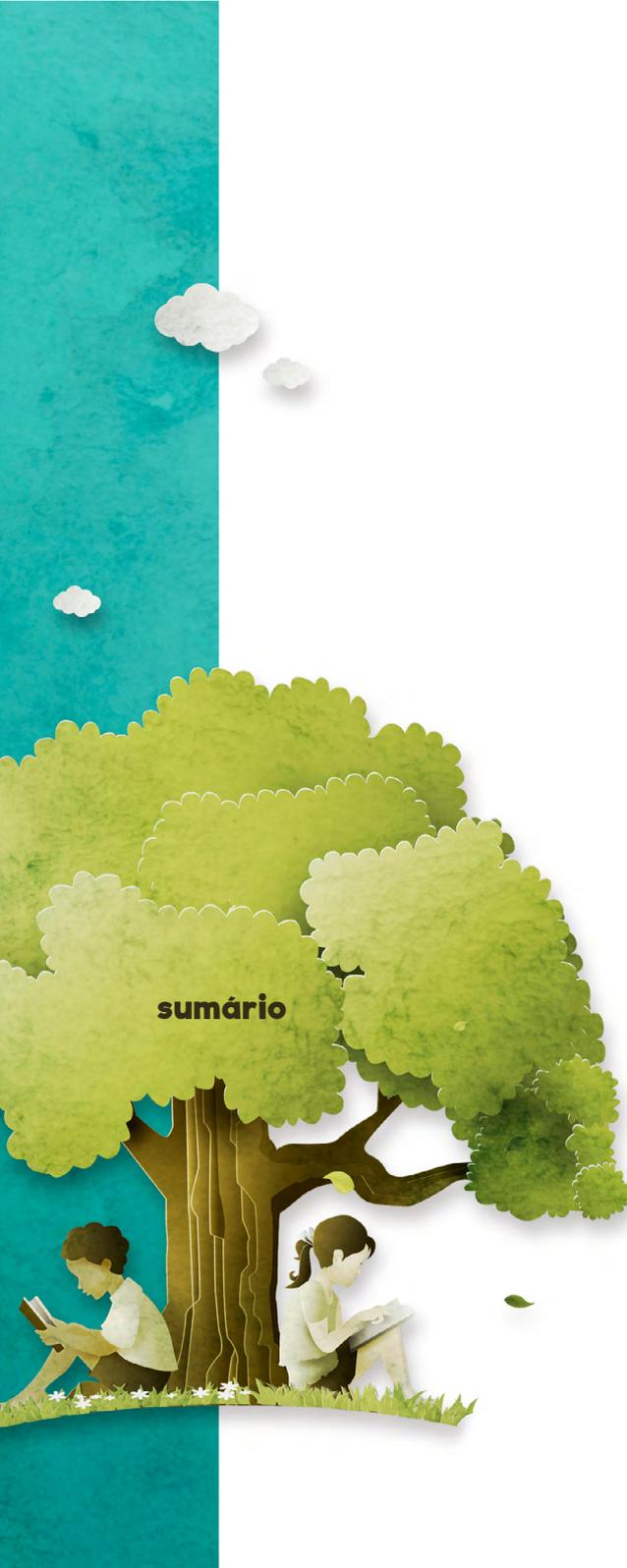


sumário

dos desequilíbrios sociais e pessoais e modos de aprimoramento de nossas relações humanas. Trata-se da capacidade da literatura em desautomatizar nossa percepção do cotidiano, atuando no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; em desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; em despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante; em alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; em desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente. Tudo isso surge como pressuposto da prática literária periférico-marginal, na medida exata em que seus autores procuram, fundamentalmente, conciliar de modo eficaz ética e estética.

Ler fora do centro talvez seja a ideia que melhor concilie suas atitudes, tornando o escritor periférico-marginal não um *deslocado*, no sentido negativo da palavra, mas um *descentrado*, num sentido que prescreve, a um só tempo, uma ação de combate ao *establishment* político-social e uma reação aos contínuos ataques, simbólicos ou não, sofrido por aqueles que vivem à margem da sociedade de classes. Como afirma Paulo Patrocínio (2013), com pertinácia,

“a marginalidade não é apenas uma marca passiva que se fixa no sujeito, um desígnio social que nunca será rompido ou obliterado, mas sim uma posição que estabelece o sujeito fora de um centro, com o qual este mantém relações orgânicas e dinâmicas. Mesmo que, na perspectiva dos autores pertencentes ao movimento, ser marginal seja estar situado à margem, devemos recordar que residir na periferia é pertencer a um setor socioeconômico específico que dificulta seu acesso aos direitos sociais mínimos - esta posição de distanciamento de um centro não impede o seu acesso ao centro. Dessa forma, antes de uma compreensão socioeconômica para o fenômeno

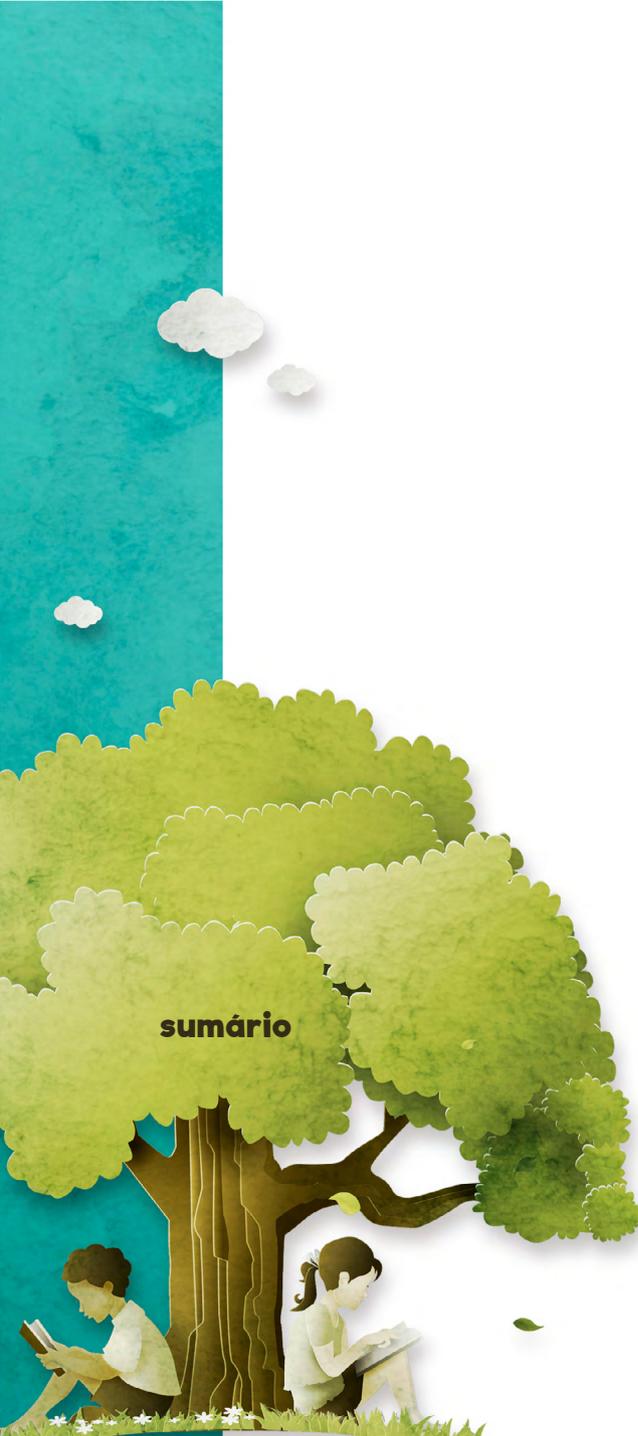


sumário

da marginalidade, a definição utilizada pelos autores se baseia em critérios espaciais, localizando no próprio território as marcas de uma vivência periférica” (p. 33).

Não podemos desconsiderar, nesse contexto, o modo como a recente produção periférico-marginal atua num sentido de se constituir, ainda que como efeito subsidiário de uma prática eminentemente estética, numa verdadeira *pedagogia*, voltada para o incentivo e a promoção da leitura literária, desempenhando, assim, o papel que, tradicionalmente, fora deixado a cargo da educação formal, que, nesse quesito, apresentou um resultado relativo, tanto por seu alcance limitado quanto pela sua atuação excludente. Ao contrário do que ocorre nas escolas formais, o “movimento” literário periférico-marginal ocupa a cena literária contemporânea, criando uma rede de elementos interagentes capazes de alargar o alcance da leitura e fazer dela o fulcro desse processo de renovação da educação, a partir da prática de desenvolvimento, voluntário ou involuntário, do *letramento literário*. Desenvolver a competência discursiva dos cidadãos, criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores, oferecer ao leitor/ouvinte uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino formal e informal, desenvolver competências de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de “culturas” variadas, resgatar a consciência integradora das manifestações interculturais, enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a *intertransculturalidade*, são algumas das ações e resultados alcançados por esses agrupamentos culturais a que, com razão, já se chamou de *coletivos literários* (WALTY, 2014).

Na prática, vale dizer, isso tudo se concretiza como uma série de “elementos” que, dialeticamente, sustenta e é sustentada por um processo contínuo de criação artística, como bibliotecas comunitárias, editoras alternativas, espaços de memória, centros culturais comunitários, grupos de teatro independentes, periodismo



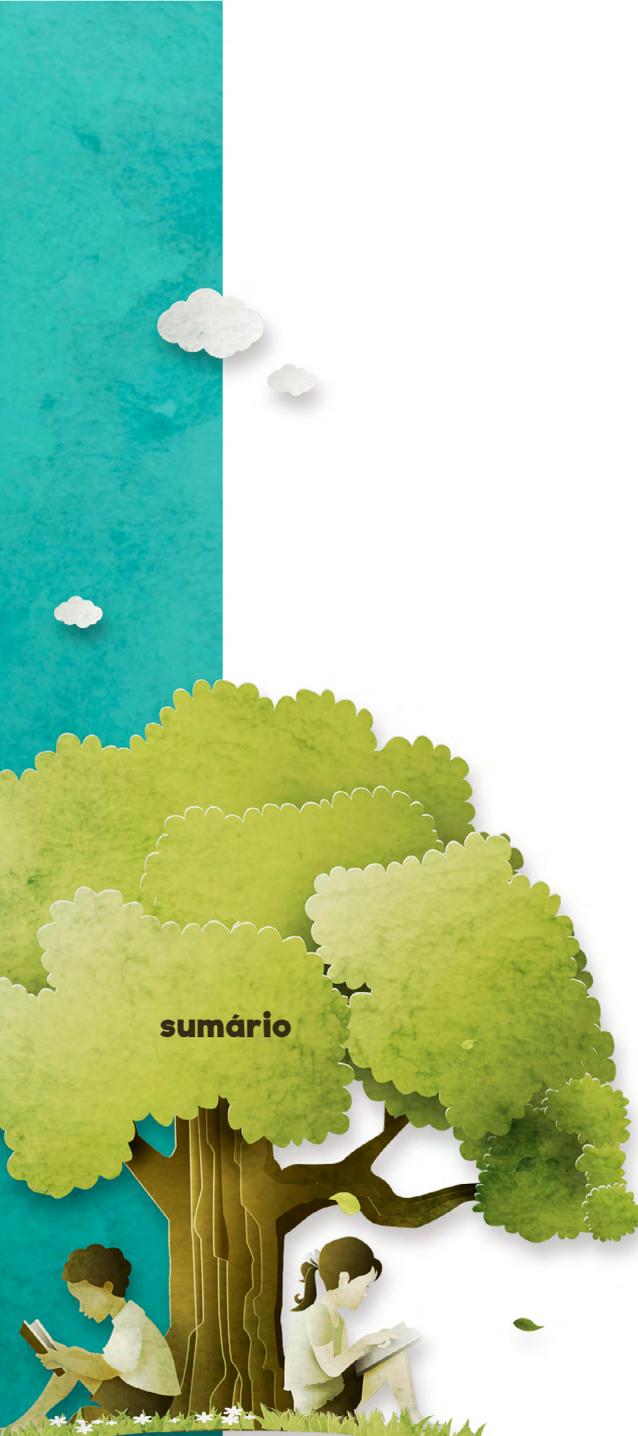
sumário

alternativo, rádios comunitárias, coletivos de favelas, saraus literários e muitos outros. Todos esses “componentes” da extensa rede de interação socioestética que se perfaz por meio de uma atuação direta ou indiretamente vinculada à literatura periférico-marginal resulta, de modo bastante eficaz, numa *publicização* do texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor-em-formação que todos nós somos não apenas o tão debatido *gosto* pela leitura, mas também uma competência crítica diante do mundo. Pode-se dizer que são, todos eles, modos de educação não formal.

LITERATURA PERIFÉRICO-MARGINAL E EDUCAÇÃO (OU DIGA-ME COM QUEM TE EDUCAS E TE DIREI QUEM ÉS)

Em um dos contos do livro de Rodrigo Ciríaco (2008), *Te pego lá fora*, o narrador revela a complexidade do ambiente escolar, dirigindo-se ao professor e mostrando que, ali, “as coisas não são do jeito que você quer. Tudo tem o seu ritmo, o momento certo. Você não pode chegar aqui e querer mudar tudo. Fazer a revolução, entende? Não, aqui você entra no esquema, no jogo. Ou entra no jogo ou tá fora do baralho”. E resume, finalizando o conto: “O negócio aqui é sério” (p. 52)

Vinculado ao que temos chamado, até agora, de literatura periférico-marginal, Ciríaco representa bem, com sua produção ficcional, os caminhos e descaminhos do ensino formal, mesclando realidade escolar e realidade periférica e fazendo do discurso literário, além de uma prática artística válida por seus contornos estéticos, uma arma de denúncia das injustiças sociais cometidas em razão de uma educação particularmente refratária ao universo sociocultural popular. Trata-se de uma literatura, como lembra Érica Peçanha (2009), cujos textos e discursos realçam determinados aspectos da realidade social

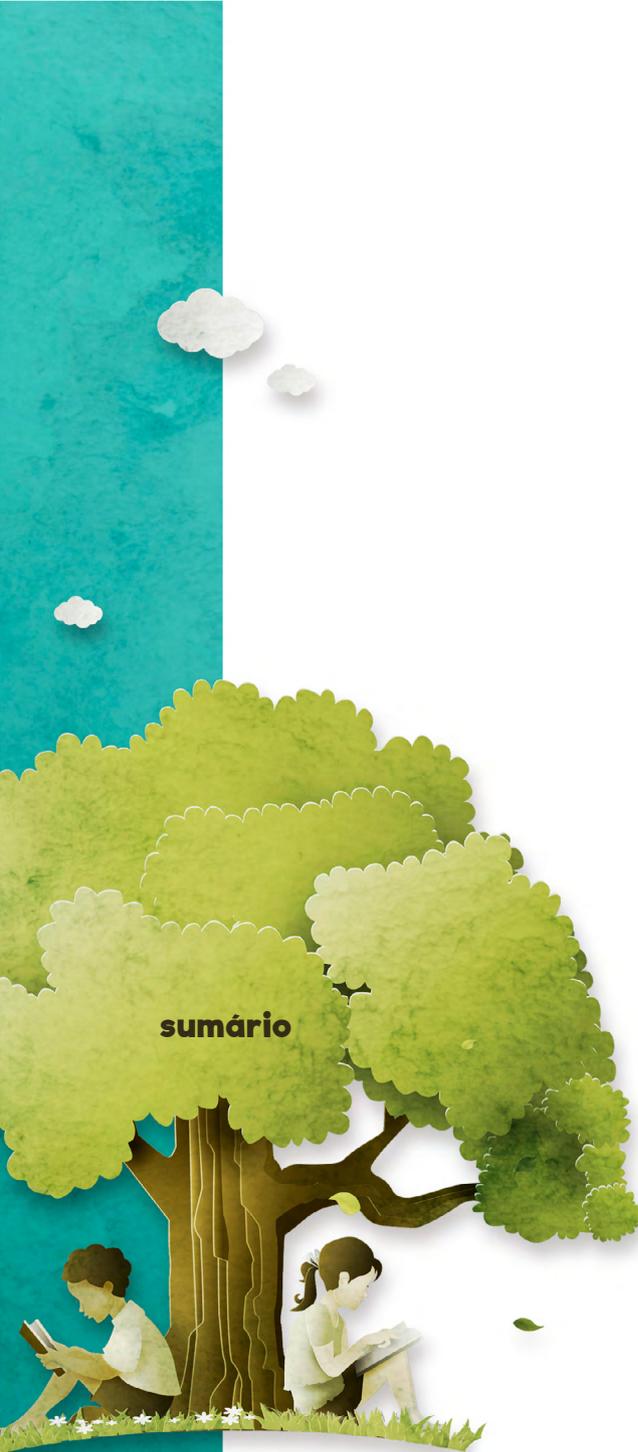


sumário

da periferia, uma vez que todos os seus integrantes compartilham, pessoalmente, das mesmas experiências pessoais, valorizando-se assim, não a cultura *na* periferia, mas a cultura *da* periferia, entendida, antropológicamente, como “um conjunto de produções simbólicas e materiais que é produzido e reproduzido constantemente, por meio do qual se organizam formas de sociabilidade, modos de sentir e pensar o mundo, valores, identidades, práticas sociais, comportamentos coletivos etc.” (p. 156).

Falamos, há pouco, de ensino formal, aquele que, de modo geral, vincula-se a um processo mais amplo de educação formal. Tecnicamente, pode-se dizer que a literatura periférico-marginal - com seus métodos e procedimentos de incentivo à leitura, de “letramento” literário, de promoção da escrita imaginária, de valorização das edições independentes, de valorização das manifestações artísticas populares etc. - vincula-se, preferencialmente, à educação não formal.

Há uma distinção mais ou menos clara entre a educação formal, informal e não formal. A rigor, a educação formal é aquela que se desenvolve de maneira institucionalizada, seguindo regras e procedimentos normativos e legais, oferecida em espaços igualmente institucionalizados (geralmente nas escolas). Passível de críticas as mais diversas, a educação formal é vista, muitas vezes, como parte de um mecanismo social especialmente propício a modos de exclusão e de segregação, uma vez que reúne um vasto conjunto de elementos e atitudes verticalmente imposto a toda a sociedade (do currículo à disciplinarização do ensino, das instâncias decisórias à organização do espaço escolar, da seriação do aprendizado aos projetos político-pedagógicos das escolas etc.). Para István Mészáros (2008), a educação institucionalizada tem sido, sobretudo nas últimas décadas, um modo de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à expansão do sistema de capital, bem como à legitimação dos interesses da classe dominante. As determinações do capitalismo, completa, atingem todos

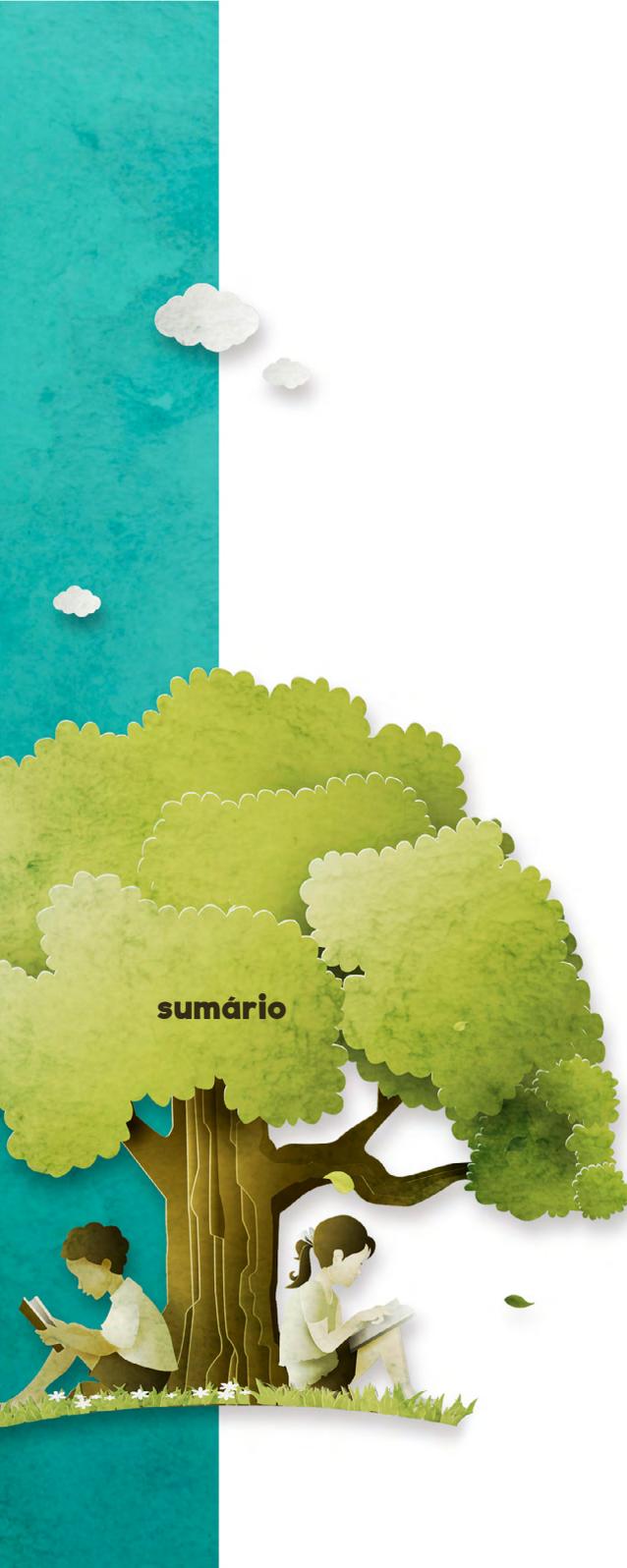


sumário

os âmbitos da educação – e não apenas as instituições educacionais formais –, levando os indivíduos a uma “aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (p. 44). Assim, afirma o autor, uma das funções principais da educação formal na sociedade contemporânea seria “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (p. 45). Portanto, resume, pode-se dizer que, atualmente, “a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (p. 55).

O segundo “modelo” educacional, a educação informal, estaria mais relacionado a um modo de aprendizagem vinculado a processos de socialização espontânea, especialmente vinculados ao convívio socioparental. As práticas de educação informal constituem-se num conjunto de experiências que, embora menos evidentes e decodificáveis do que aquelas relacionadas à educação formal, contribuem sobremaneira com a formação do indivíduo, não sendo, por isso, menos eficazes e importantes. Trata-se, em suma, como lembra Sergio Tramma (2013), de uma educação que pode ser caracterizada como “difusa, relazionale, non intenzionale, spontanea, inconscia e, alle volte, extraescolastica, territoriale, comunitaria, sociale” (p. 8), podendo ser resumida nos seguintes termos:

“l’educazione informale è potenzialmente presente in ogni luogo d’esperienza (dagli ipermercati ai quartieri periferici, dalle organizzazioni di volontariato alle fruizioni dei media), riguardando tutte le età della vita e tutte le condizioni dell’esistenza individuale e collettiva, attraversando anche le esperienze ad alto tasso di formalizzazione e riconoscibilità” (p. 37).



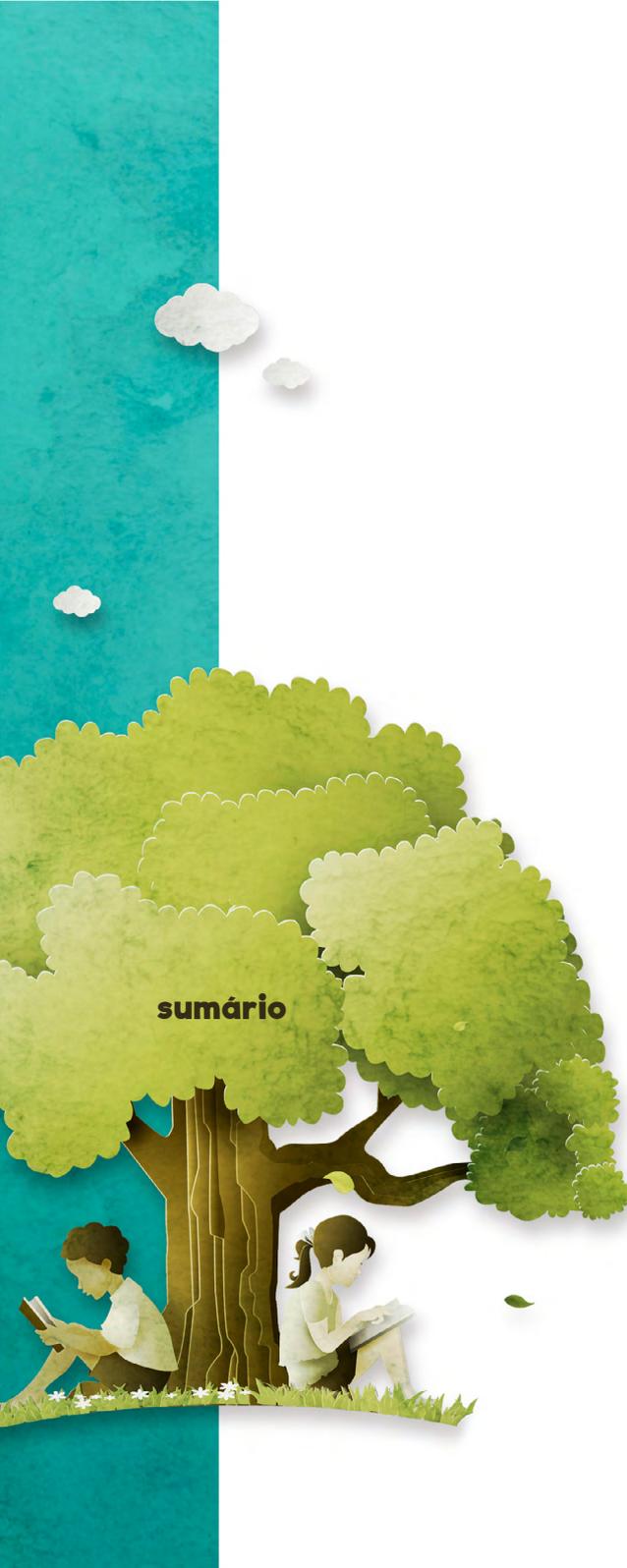
sumário

Não resta dúvida de que, dentro da chave interpretativa que aqui estamos utilizando para compreender as possíveis relações entre educação e literatura, especialmente entre os processos educacionais que ocorrem nos ambientes periféricos, vinculados à produção literária periférico-marginal, a educação informal desempenha um papel fundamental. Mas, com certeza, é no âmbito da educação informal que as relações se estreitam e ganham maior sentido para os projetos socioliterários dos “coletivos” artísticos periféricos.

Diferentemente, em alguns aspectos, da educação formal e informal, a não formal é própria de um ambiente extraescolar, podendo ser complementar a ambos os “modelos” anteriores; além disso, é, em geral, direcionada a um estrato social considerado marginalizado. Para Maria da Glória Gohn (2010), por exemplo, o local onde se realiza o processo educativo são, em geral, “territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e dos indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (p. 17). Marcada pela *intencionalidade na ação*, a educação não formal tem como finalidade primeira “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (p. 19), além de ajudar na construção da identidade coletiva de um determinado grupo, sobretudo na tentativa de levar os indivíduos a “desenvolverem sentimentos de autovalorização” (p. 21). Em resumo, pode-se dizer que a educação não formal define-se como

“um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (p. 33).

Ambiente extraescolar, estrato social marginalizado, processos interativos intencionais, construção da identidade coletiva, sentimentos



sumário

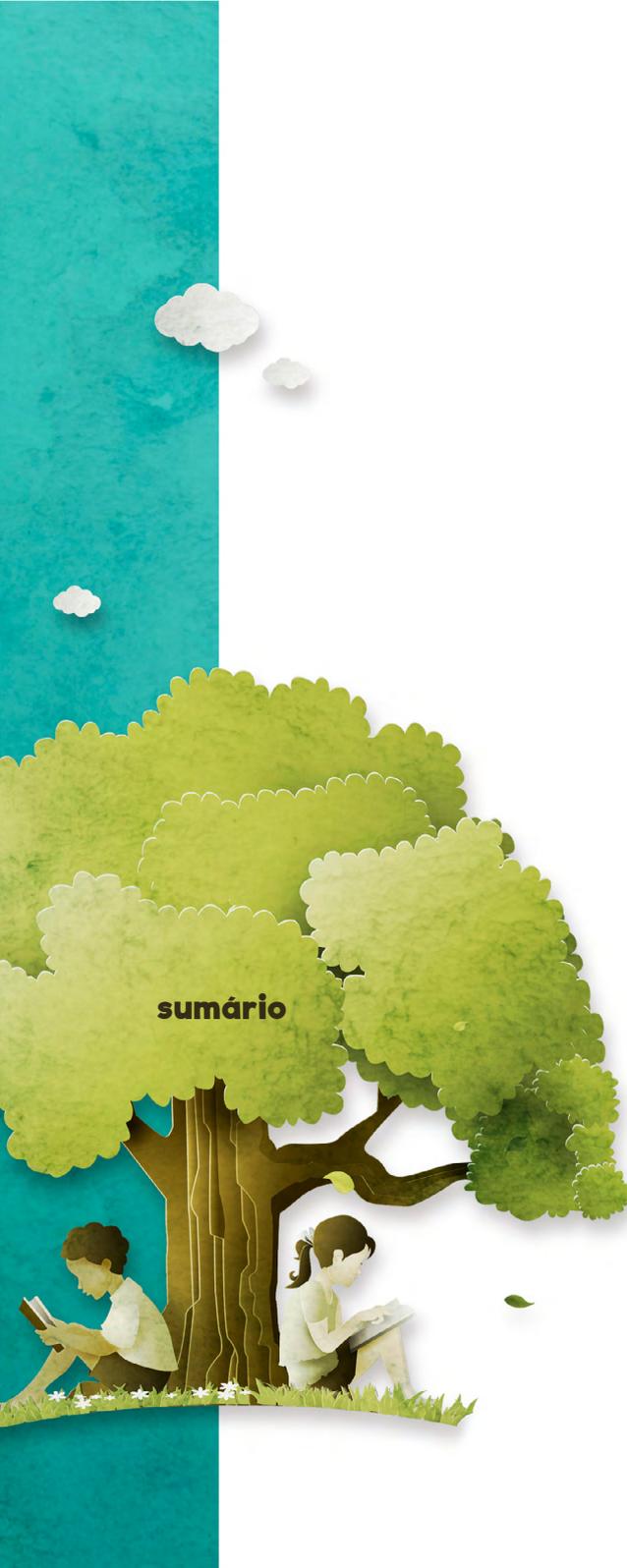
de autovalorização, formação para a cidadania, programas e projetos sociais... Há, aqui, vários elementos particularmente vinculados aos projetos educativos que nascem ou se desenvolvem no ambiente da cultura literária periférico-marginal, com seus saraus literários, seus cursos independentes, suas bibliotecas comunitárias, seus processos de letramento e muito mais.

A título de ilustração, vamos apresentar aqui quatro exemplos de projetos exitosos dentro do universo do que aqui chamamos de literatura periférico-marginal, em sua relação com modos de educação não formal.

O primeiro exemplo é o coletivo cultural Sarau Poesia na Brasa, fundado em 2008 e que, embora tenha como principal objetivo incentivar/divulgar a produção poética dos “membros” do coletivo, acaba tendo diversos outros “efeitos colaterais” positivos no âmbito da educação, em que a literatura é empregada como “instrumento de crítica e mudança social” (SOUZA, 2013, p. 48). Em seu estudo sobre o assunto, Eliabe Souza (2013) resgata, de uma das antologias publicadas pelo grupo, o depoimento de uma poeta, expresso nos seguintes termos, demonstrando bem essa aproximação entre a produção literária e processos educativos não formais:

“O propósito do sarau não é a arte simplesmente pela arte, mas sim a arte que tem o objetivo de estimular um processo socioeducativo que alimente a luta e resistência de um povo que não se segrega pautado nas diferenças de etnia, sexo, idade ou origem; mas que se reconhece enquanto classe” (p. 48).

A partir dessa “consciência”, que pode ser tomado como princípio geral das práticas disseminadas pelo coletivo, espécie de profissão de fé literária do grupo, outras atividades direta ou indiretamente vinculadas à educação são desenvolvidas dentro do próprio coletivo ou como consequência imediata de sua atuação. São, de modo geral, intervenções realizadas na própria comunidade,

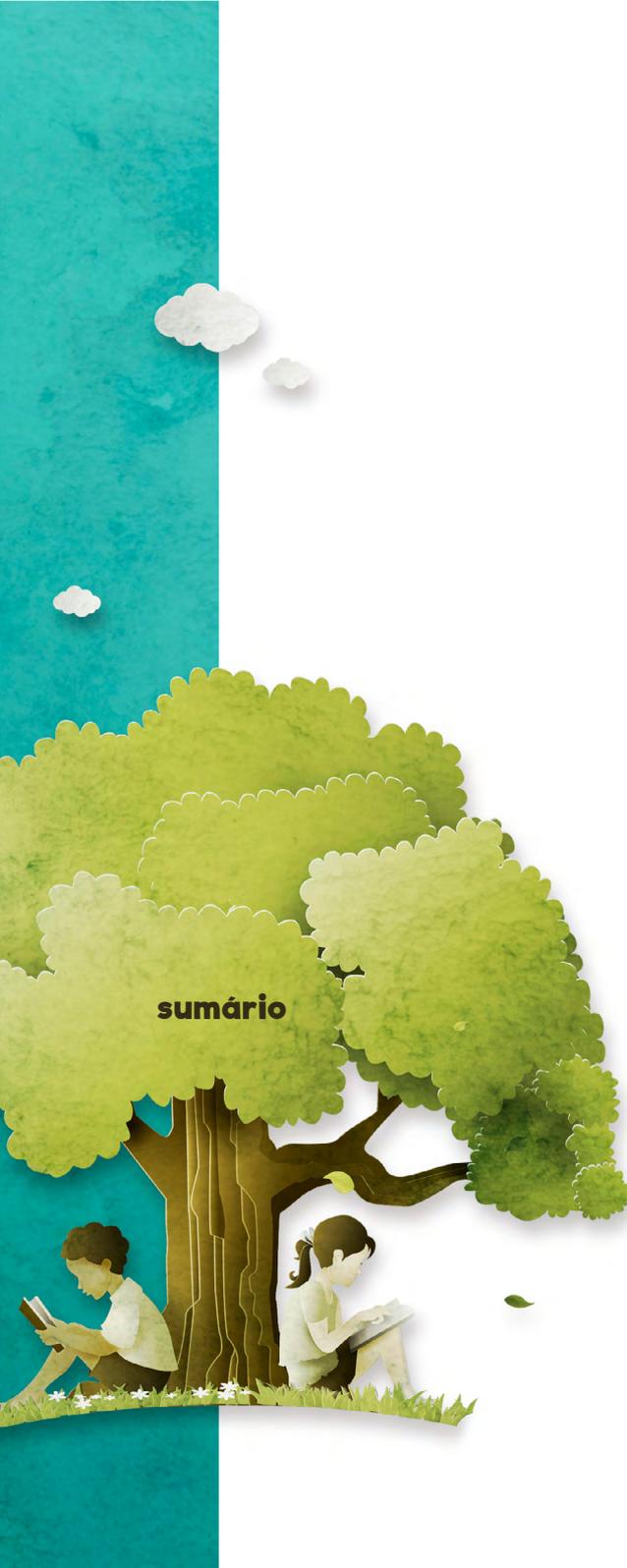


sumário

especialmente voltadas pela um efetivo *letramento* de seus moradores e participantes. Esse fato está expresso, por exemplo, na quantidade de assuntos discutidos durante as apresentações dos poemas nos saraus ou, simplesmente, como “temas” que compõem as peças literárias produzidas, como questões relacionadas à discriminação racial, à constituição identitária, questões de gênero, violência nas comunidades, problemas relacionados à infância etc. Como sugere, mais uma, vez Eliabe Souza (2013),

“a literatura que essa comunidade apresenta estimula outras ações socioculturais no bairro, ao mesmo tempo, faz com que haja trabalhos coletivos em questões que precisam da atenção de todos para a construção de projetos de intervenções que tragam entretenimento, educação, cultura, e um movimento intelectual estético peculiar para aquele espaço e população marginalizada. Dessa maneira, o coletivo que atua, escreve, e também, o público que acompanha, assumem as responsabilidades de continuarem desenvolvendo trabalhos que tragam um movimento de conhecimento para todos” (p. 68).

Outro exemplo de procedimentos ligados à educação não formal, nascidos e desenvolvidos em espaços periféricos e especialmente associados à produção literária marginal é o caso da atuação de Ferréz na periferia da zona sul paulistana. Autor de renome na chamada literatura periférico-marginal, Ferréz não apenas “discute” a questão da educação (ou da falta dela!) nas “quebradas” da maior cidade brasileira, mas também desempenha uma papel fundamental dentro de um amplo espectro de práticas educativas não formais, num ambiente em relação ao qual o Estado encontra pouca “disposição” para atuar como provedor e intermediário de ações educativas mais gerais. Uma das alternativas encontradas por Ferréz para, de certo modo, suprir a omissão do Estado frente a essa situação foi a criação do Instituto 1DASUL, que congrega diferentes ações sociais, como apoio a grupos de rap, dançarinos de hip hop, grafiteiros, inclusão digital etc. O instituto financia ainda, entre outros, os seguintes projetos:



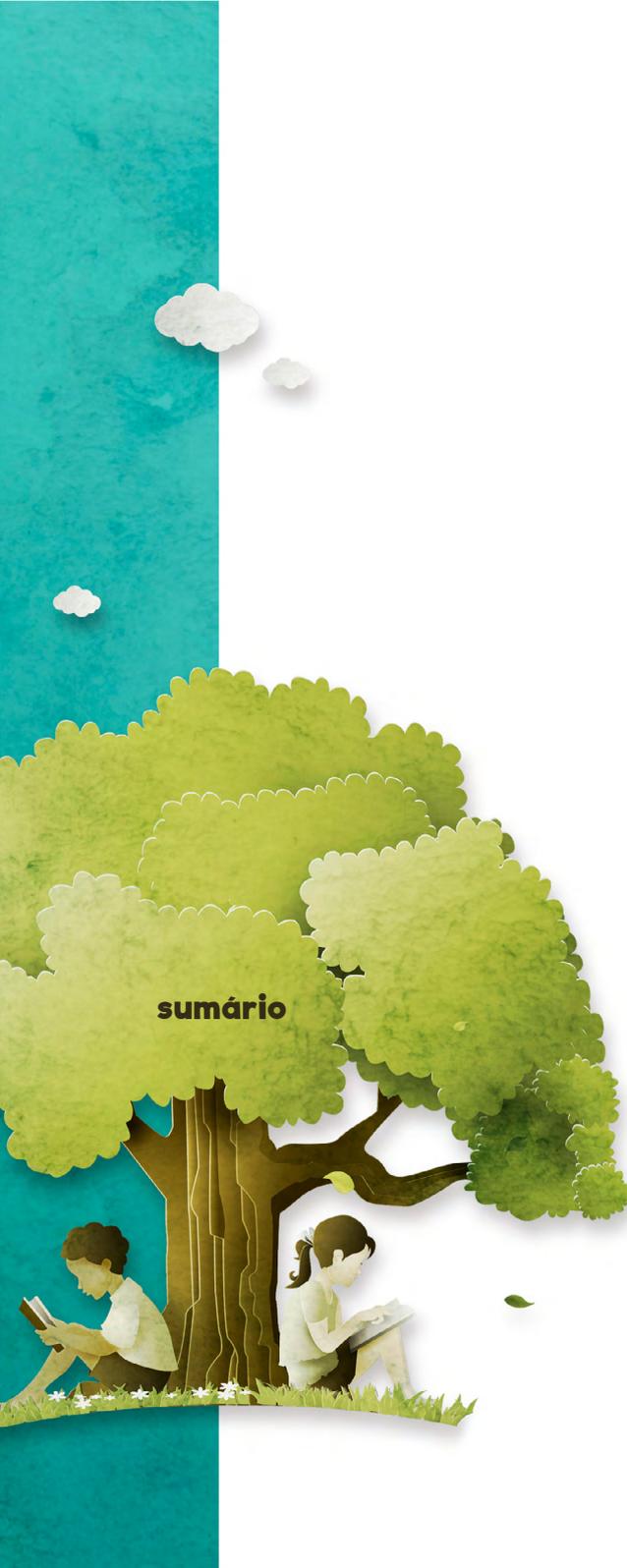
sumário

Espaço José Mindlin, 1DASUL Fonográfica, Associação Interferência, Biblioteca Êxodus, Ensaio e o Selo Povo, editora responsável pela publicação de autores da cena marginal.

Como demonstra Maria Aparecida Santos (2011), em seu trabalho sobre a atuação de Ferréz como “educador”, a Associação Interferência, fundada em 2009, juntamente com a pedagoga Dagmar Garroux, teve, no início, a intenção de mudar a realidade do bairro, utilizando a cultura como prática social. A associação desenvolve, assim, atividades direcionadas à crianças e adolescentes, com o intuito de tirá-los da rua. Juntamente com os demais projetos do Instituto 1DASUL, promove-se uma série de eventos voltados para a discussão dos problemas de infraestrutura no distrito do Capão Redondo (bairro em que o Instituto está sediado). Assim, no conjunto, tais atividades perfazem o que a mesma pesquisadora chamou de *ensino paralelo*, definido como

“o resultado de uma junção de fatores sociais e educacionais, responsável pela formação de um sujeito marginalizado, que, entre outras coisas, luta pela liberdade de seu ser e pela liberdade de seu entorno, utilizando a arte como processo transformador de uma realidade violenta” (SANTOS, 2011, p. 18).

O terceiro exemplo é a atuação do Coletivo Literário Sarau Elo da Corrente, fundado em 2007 e localizado na periferia da Zona Norte de São Paulo. Definindo-se como “um espaço de encontro da comunidade em torno da literatura, fomentando a produção de conhecimento oral e escrito” (YAKINI, 2015, s.p.), o coletivo atua também sob formatos distintos, mantendo uma biblioteca comunitária, um blog, uma editora independente, além de realizar atividades como oficinas, cursos, encontros, reuniões etc., tudo voltado para o fomento e difusão da cultura periférica. Um dos trabalhos mais importantes, contudo, consiste em “práticas de incentivo à leitura e escrita” (YAKINI, 2014, p. 224).



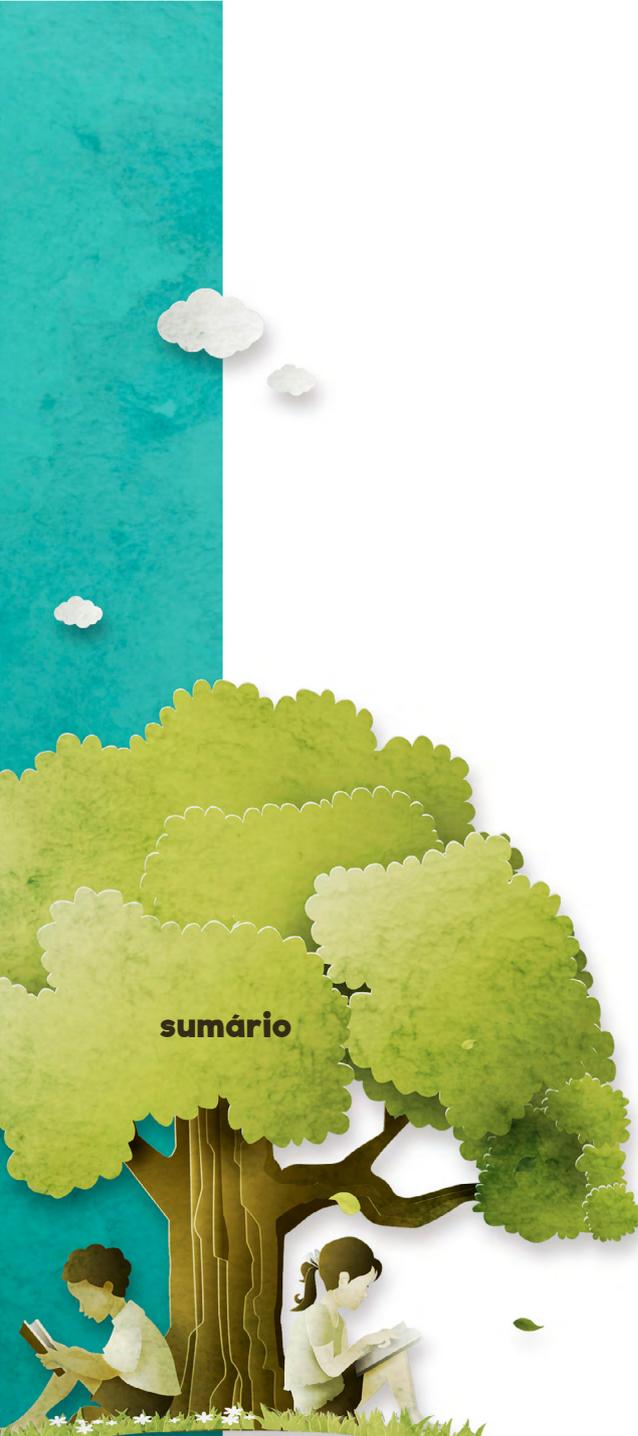
sumário

Finalmente, o quarto e último exemplo é o projeto Pedagoginga (2009), capitaneado pelo poeta e ativista cultural Allan da Rosa. Trata-se, em poucas palavras, de um projeto que acontece nas periferias da cidade de São Paulo, geralmente em espaços alternativos e que promove cursos especialmente voltados para as culturas africana e afro-brasileira, com aulas práticas e teóricas. Trabalhando com uma grande variedade de temas (que vão da matemática e do samba ao corpo e à mitologia, passando ainda pela ciência, pelas artes plásticas, pela questão da mulher e do negro etc.), o projeto Pedagoginga dissemina conhecimento e cultura, quase sempre tendo a literatura (ou a atuação literária dos artistas periférico-marginais) como centro do debate ou como ponto de partida. A relação se explica pelo fato de, poeta ele mesmo, Allan da Rosa ser o responsável pela editora alternativa e independente Edições Toró, com “larga” trajetória na publicação de escritores periféricos e marginais.

Expressão maior de uma prática educacional não formal, com espaços, métodos e propostas alternativas, pode-se dizer - segundo seu idealizador, autor de um livro sobre o assunto - que

“a miragem da Pedagoginga é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos [...]” (ROSA, 2013, p. 15).

Esses não são os únicos exemplos que procuram unir, no espaço eclético das periferias, práticas literárias e pedagógicas, dentro do escopo do que aqui chamamos de literatura periférico-marginal. Autores como Alexandre Buzo (Movimento Favela Toma Conta), Sérgio Vaz (Projeto Poesia Contra a Violência), Sacolinha (Associação Cultural Literatura no Brasil) e muitos outros compõem essa vasta rede de ações “educacionais”, pautadas em práticas de educação não formal e que, como falamos acima, atua nos interstícios do poder do Estado,



sumário

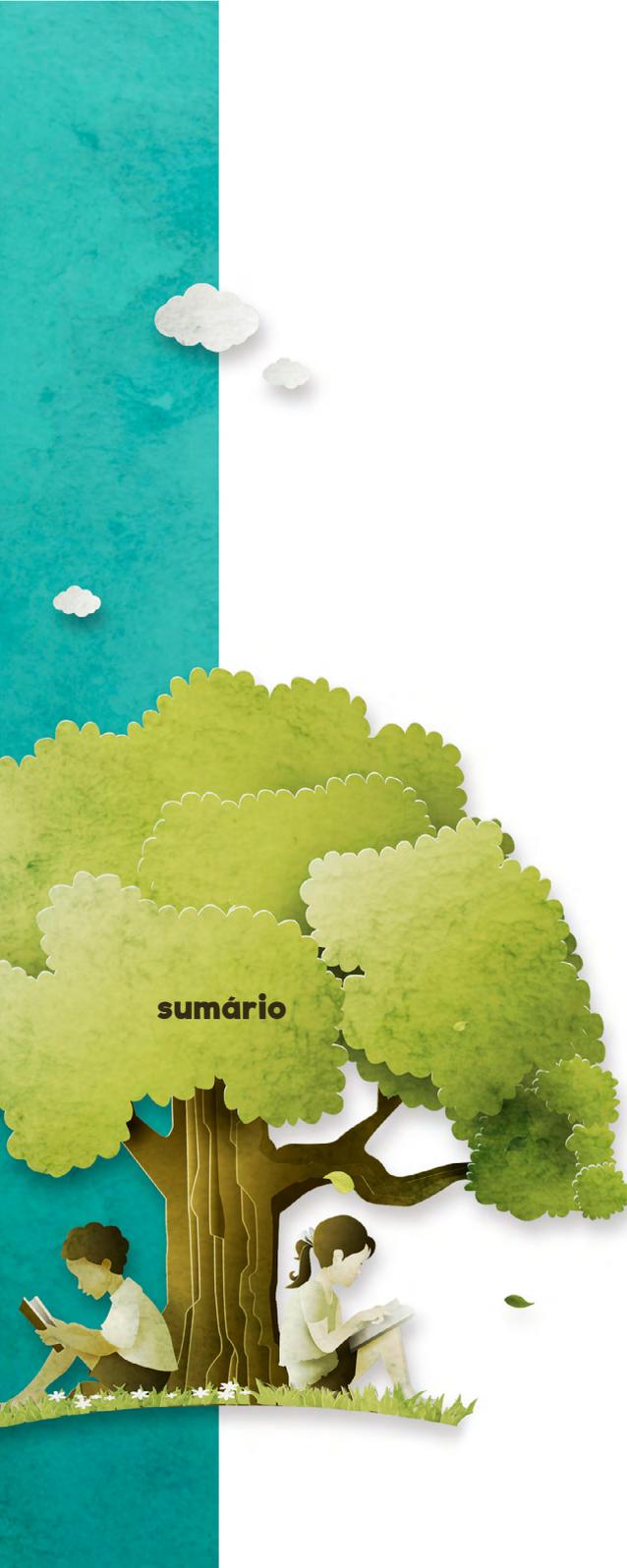
justamente naquele hiato entre seu papel como promotor de uma educação universal e irrestrita e a omissão institucional.

Como se pode perceber, há pelo menos duas categorias que atuam como fundamento de todas as práticas aqui descritas sucintamente: a literatura e a pedagogia. Da primeira, provém o empenho estético, que faz da arte mais do que uma forma de expressão, uma manifestação de “luta” socioidentitária, na medida em que conjuga interesses sociais e experiências subjetivas; da segunda, provém o empenho ético, que vê no processo educativo uma maneira de suplantar percalços que nascem de uma estrutura social excludente e desigual, buscando resgatar sentidos, memórias e valores.

E tudo feito, não apenas à margem do poder instituído, mas, principalmente, nas margens da sociedade organizada...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já se falou bastante a respeito das transformações acarretadas não apenas pelo advento da globalização no mundo contemporâneo, mas também pela adoção de uma *episteme* pós-moderna, o que teria resultado em mudanças não só de comportamento social e individual, mas também na própria maneira como enxergamos o mundo na atualidade. No âmbito restrito da produção estética, esse modo de “percepção” da realidade teve repercussões distintas: no campo da produção literária brasileira, por exemplo, foi responsável por uma espécie de *deslocamento* que se desdobrou em subcategorias diversas (deslocamento geopolítico, epistemológico etc.), dos quais resulta o que aqui chamamos de literatura periférico-marginal, porventura o mais importante veio criativo da contemporaneidade e, certamente, o mais atuante e dinâmico, tanto cultural quanto socialmente falando,



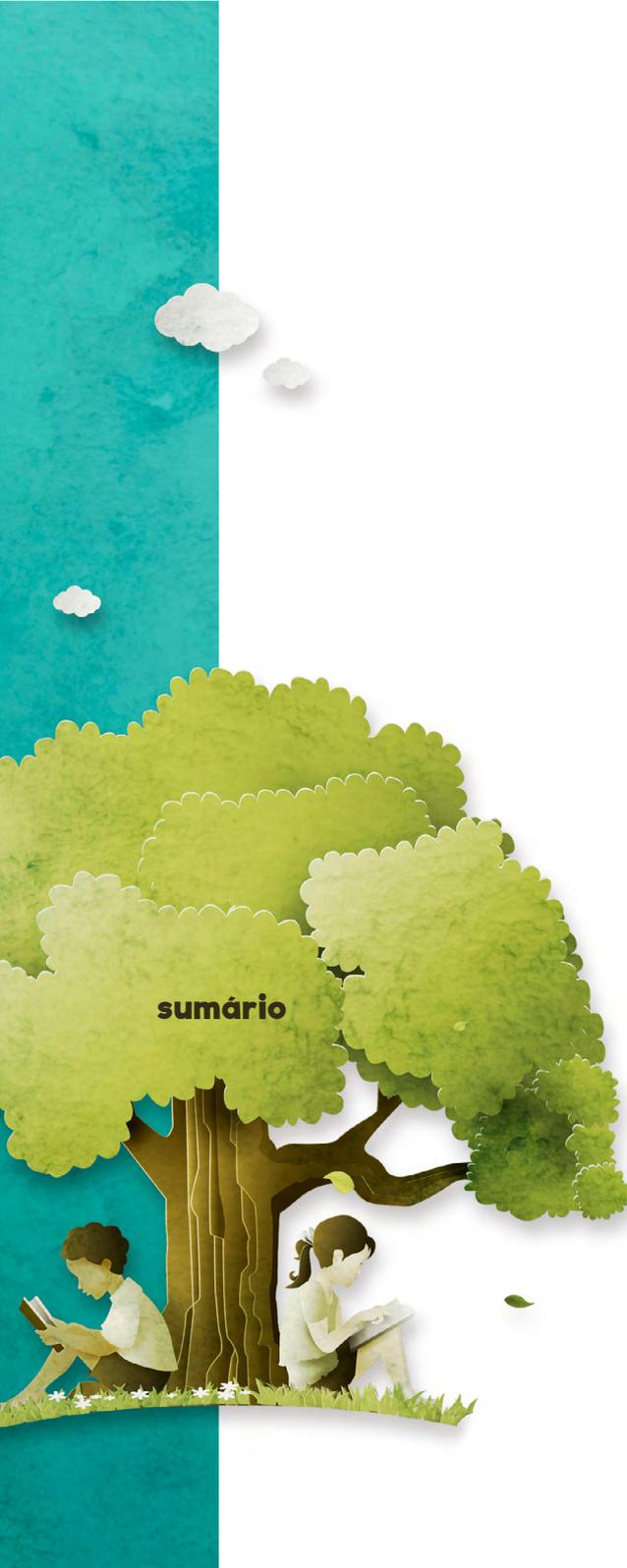
sumário

uma vez que prevê, entre outras coisas, um conjunto de práticas de educação não formal, como aquelas aqui expostas.

As práticas pedagógicas vinculadas à educação não formal e inseridas no contexto da produção literária periférico-marginal apresenta resultados distintos, como a promoção do letramento, o incentivo à socialização, a valorização da cidadania etc. Complementares à escola, dela se distanciam não apenas pelos fundamentos epistêmicos que regem tais práticas, mas também pelos procedimentos adotados. Sem pressuporem uma hierarquia e um conjunto de normas e regras de atuação, isto é, sem se institucionalizarem como um “método” pedagógico, tais práticas atuam *paralelamente* à educação escolar ou, como sugerimos, nas margens do sistema educacional formalizado.

De todos os conceitos, teorias e ideias que os estudos acima citados apontam, destacamos aqui justamente aquele talvez menos explorado pelos pesquisadores que, direta ou indiretamente, têm se dedicado ao tema: o vínculo da atual produção literária brasileira, sobretudo essa produção de matiz periférico-marginal, com a educação, o que resulta numa atitude educacional a que, provisoriamente e seguindo o mesmo percurso adotado pelos estudos literários aqui aludidos, poderíamos denominar “*pedagogia*” *periférico-marginal*. Sem termos entrado no mérito dessa “pedagogia” - uma vez que se trata de experiências relativamente novas, em relação às quais as pesquisas estão apenas começando -, procuramos abordá-la sob, pelo menos, três perspectivas, imprescindíveis à sua compreensão: sua natureza, sua base ideológica e seus procedimentos metodológicos, ressaltando o que há de mais comum entre o que aqui chamamos de literatura e de “pedagogia” periférico-marginais.

Em relação à primeira, sua natureza, procuramos demonstrar que se trata de uma ação educativa pautada nos princípios da educação não formal, o que define o próprio perfil dessa prática. O vínculo da natureza não formal da “pedagogia” periférico-marginal com a literatura



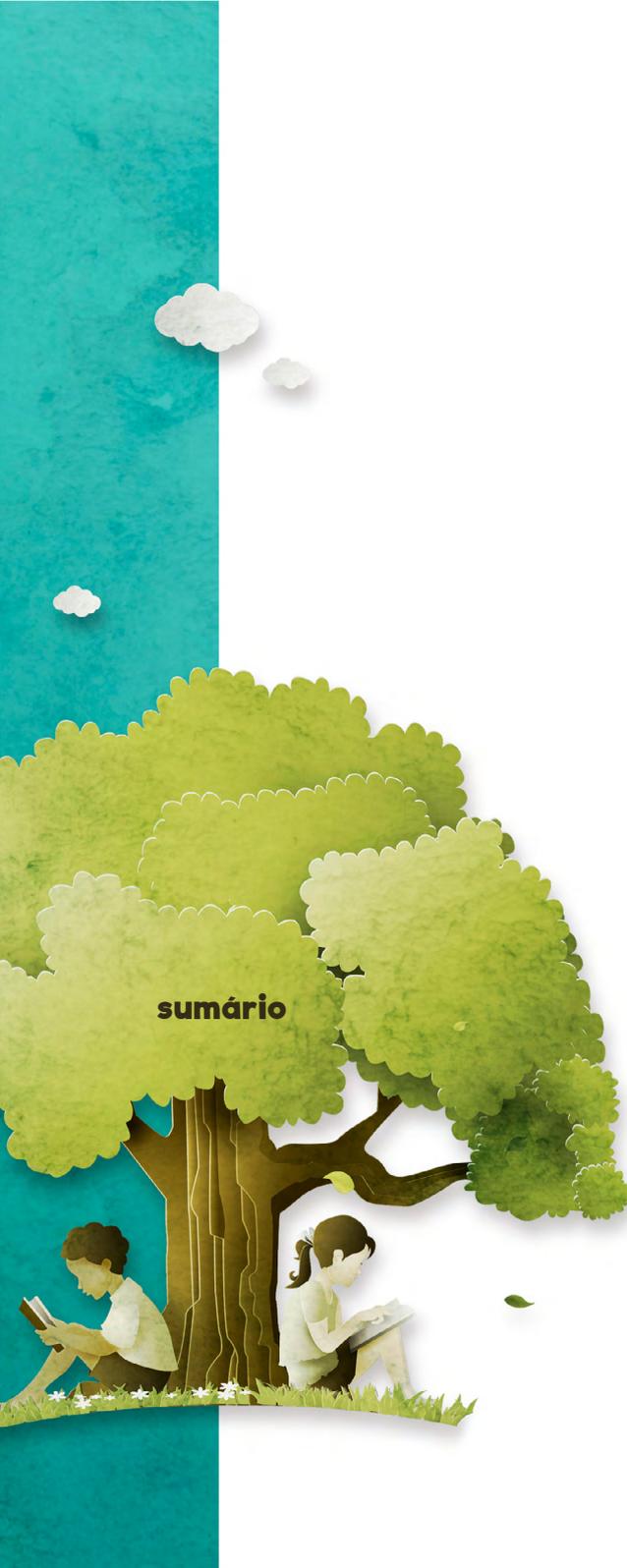
sumário

encontra justificativa no advento de algumas práticas culturais, como o hip hop (REYES, 2013; TEPERMAN, 2015), que passaram a ocupar um lugar de destaque na cultura popular brasileira. Com efeito, pode-se dizer, sem exageros, que tais práticas estão na origem tanto da literatura quanto da “pedagogia” criadas e praticadas nos territórios periféricos das grandes cidades, atuando, muitas vezes, como uma espécie de amálgama entre elas.

Em relação à segunda, verificamos como sua base ideológica sustenta-se em três princípios fundamentais: um forte sentido de coletividade/comunidade, uma vinculação com o discurso literário e um deliberado cunho político. Esses três princípios, que buscam, em conjunto, vincular ética e estética, estabelecem uma relação direta com uma prática educacional que se volta não apenas para a construção de uma cidadania ativa (e o *ativismo* parece ser uma das marcas mais salientes tanto da literatura quanto da “pedagogia” periférico-marginal), mas também para um programa informal de incentivo à leitura e escrita literárias.

Finalmente, em relação à terceira, os procedimentos metodológicos, inegavelmente vinculados à natureza não formal e ao arcabouço ideológico citados anteriormente, a “pedagogia” periférico-marginal reconhece a necessidade de assumir uma prática descentralizadora e que se pauta em valores fundamentais da comunidade a que está voltada. Dessa forma, caminha no sentido oposto a uma pedagogia propriamente dita - como costuma ocorrer com a educação tradicional -, centrada nos valores sociais, culturais e políticos de classes sociais que, por meio e em razão de seus privilégios, acabam determinando os vetores da política educacional - do currículo à avaliação, das metodologias de ensino à organização das disciplinas, dos fundamentos filosóficos à estrutura legal da educação.

A questão da educação no ambiente das periferias urbanas, especialmente relacionadas à constituição e desenvolvimento



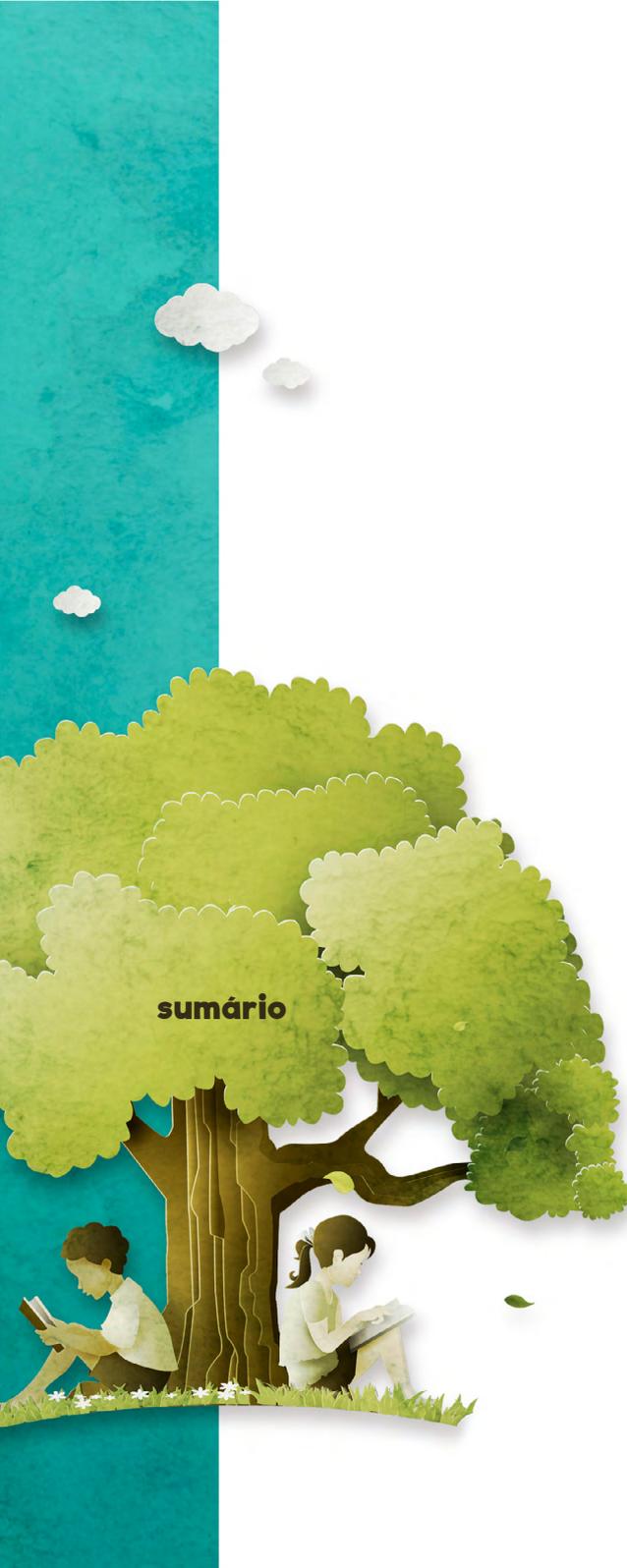
sumário

da literatura periférico-marginal, não prescinde de uma rede de solidariedade que, tendo como um de seus principais objetivos o incentivo à leitura e à produção literária, a ele não se restringe, estendendo-se para as mais diversas atividades socioculturais. É esse contexto, portanto, que nos leva a pensar as práticas educacionais que ali se constroem e se constituem como *categorias relacionais*, isto é, categorias que só adquirem sentido na sua relação dialética como outras práticas, similares ou não, pautadas tanto pela estética (como a literatura) quanto pela ética (como a atuação política).

Tudo isso faz parte, é preciso que se diga, de um movimento mais amplo de reconfiguração da geopolítica cultural na contemporaneidade, como sugere Canclini (2012), para quem

“os estudos históricos, antropológicos ou estéticos reformularam-se no sentido de repensar a condição das artes em relação à situação [...] do patrimônio, dos artesanatos, da mídia, da organização das cidades e do turismo. As artes reconfiguram-se em uma interdependência com esses processos sociais, como parte de uma geopolítica cultural globalizada” (p. 45).

Tais transformações seriam, a rigor, responsáveis pela adoção, em geral, de novos protocolos de leitura da realidade, que não dispensariam - pelo contrário, incentivariam - conceitos como os de *hibridismo*, *fronteira* e *margem*, levando à uma compreensão da realidade segundo uma chave interpretativa que não prescinde dos sentidos de periferia e marginalidade, ao instituir, como sugerimos no título desse artigo, uma *educação nas margens*, visceralmente vinculada a uma literatura que se impõem como a voz e a vez das periferias.



sumário

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean. *Le système des objets*. Paris, Gallimard, 1968.

_____. *As Estratégias Fatais*. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

CANCLINI, Néstor Garcia. *A sociedade sem relato. Antropologia e estética da iminência*. São Paulo, Edusp, 2012.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade. Estudos de teoria e história literária*. São Paulo, Nacional, 1985.

_____. *A Educação pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo, Ática, 1989.

CIRÍACO, Rodrigo. *Te pegó lá fora*. São Paulo, Edições Toró, 2008.

DÍAZ, Esther. *A filosofia de Michel Foucault*. São Paulo, Unesp, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo, Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo, Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Unicamp, 1993.

GOHN, Maria da Glória. *Educação Não Formal e o Educador Social*. São Paulo, Cortez, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. *Vozes Marginais na Literatura*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2009.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. *Escritos à Margem. A presença de autores de periferia na cena literária brasileira*. Rio de Janeiro, 7Letras/Faperj, 2013.

REYES, Alejandro. *Vozes dos porões. A literatura periférica/marginal do Brasil*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2013.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2013.

SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. *Ensino paralelo na periferia: uma visão da educação à luz de Ferréz*. São Paulo, Universidade Nove de Julho, 2011 (Dissertação de Mestrado).

sumário

SOUZA, Eliabe Gomes de. *Razão marginal: literatura da periferia de São Paulo como prática educacional*. São Paulo, Universidade Nove de Julho, 2013 (Dissertação de Mestrado).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.

TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no som. As transformações do rap no Brasil*. São Paulo, Claro Enigma, 2015.

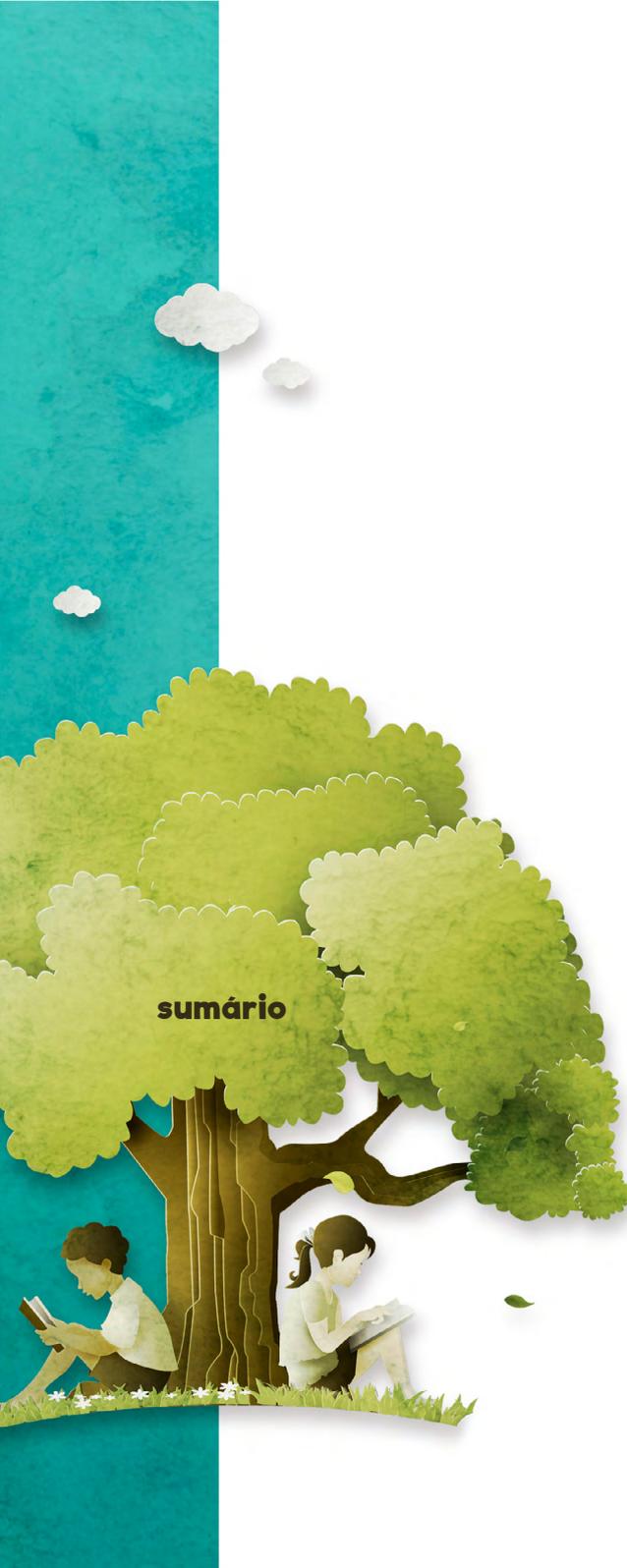
TRAMMA, Sergio. *Che cos 'é l'educazione informale*. Roma, Carocci, 2013.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto*. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.

YAKINI, Michel. "Por aqui nunca faltou poesia". In: SILVA, Cidinha da (org.). *Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil*. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2014, p. 223-229.

_____. "Sarau Elo da Corrente". São Paulo. <http://elo-da-corrente.blogspot.com.br/p/quem-somos.html> (consultado em 25/11/2015).

WALTY, Ivete Lara Camargos. *A rua da literatura e a literatura da rua*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.



sumário

6

**EDUCAÇÃO
ESTÉTICA
E ARTE
LITERÁRIA:
UM CAMINHO
DE MUITAS
VEREDAS**

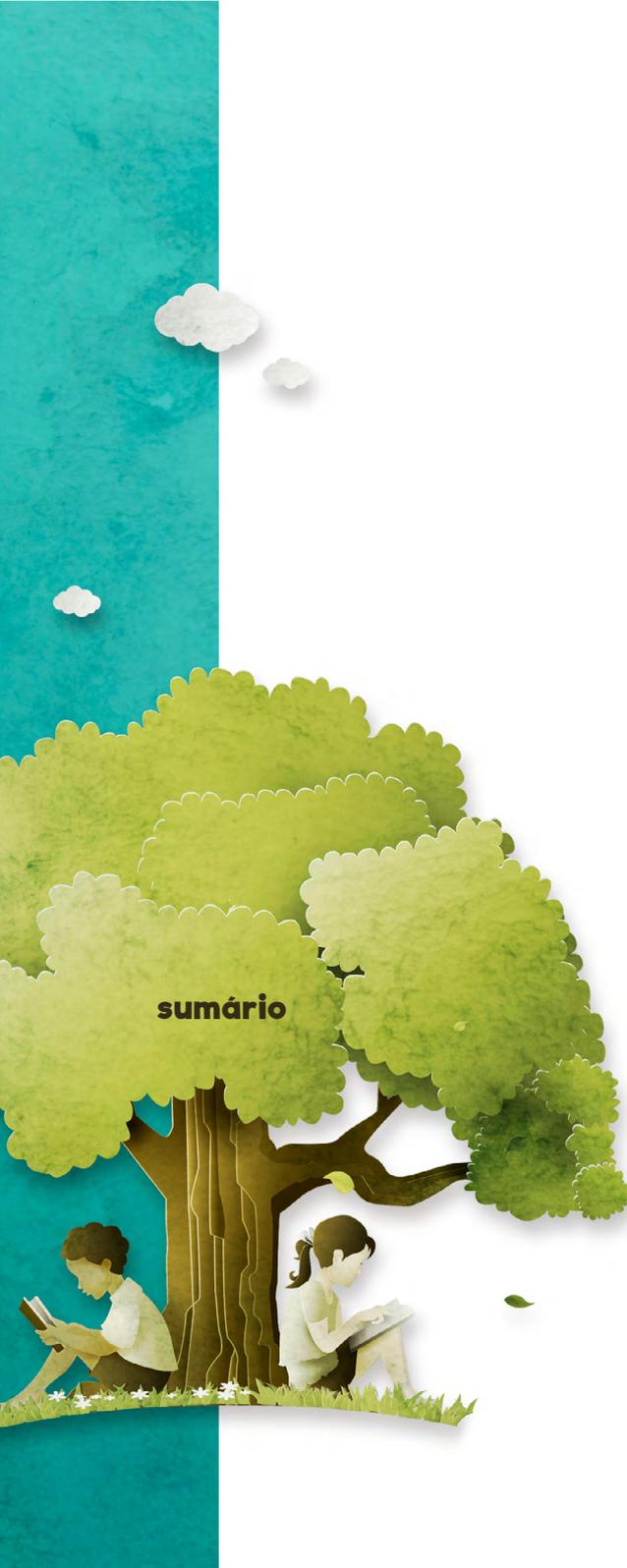


“hay algo que no falla y es la convicción de que – únicamente – los valores del espíritu nos puden salvar de este terremoto que amenaza la condición humana”.

Ernesto Sábato

Se formos procurar no dicionário a definição do termo *estética*, veremos que esta palavra pode nos remeter para vários significados, indo da ideia de uma determinada aparência, física ou não, até uma ideia de perfil artístico, sem nos esquecermos de significados mais comuns, como aqueles ligados a determinados ramos profissionais. Contudo, o termo provém, originalmente, da filosofia, estando relacionado ao estudo do fenômeno artístico e à reflexão sobre a sensibilidade humana; nessa acepção, vincula-se, via de regra, à noção de beleza e seus sentidos derivados.

No universo das artes, portanto, onde o vocábulo é mais utilizado, empregamo-lo para nos referirmos a um quadro, uma música, uma poesia, uma escultura ou um filme. Em geral, ele se liga, também, a uma avaliação positiva ou negativa do “objeto” analisado, podendo ou não - de acordo com a acuidade crítica empregada - ser seguido de uma reflexão analítica e/ou interpretativa. Por exemplo: posso dizer que, do ponto de vista estético, na medida em que promove uma mudança de rumos na nossa historiografia literária, propondo uma reflexão mais profunda da condição humana e revelando aspectos inovadores da sociedade brasileira do final do século XIX, o romance de Machado de Assis trouxe significativas contribuições para o amadurecimento da tradição literária brasileira; além disso, em relação ao aspecto formal, sua obra rompe tanto com uma tradição romântica, que prevaleceu até sua época, quanto com a tendência realista-naturalista então vigente, denotando um esforço de ruptura com os modelos de interpretação do meio social e humano, por meio do discurso literário. Essa pequena análise/interpretação da literatura machadiana revela-nos o alcance de sua obra numa perspectiva estética, ou seja, não se está preocupado



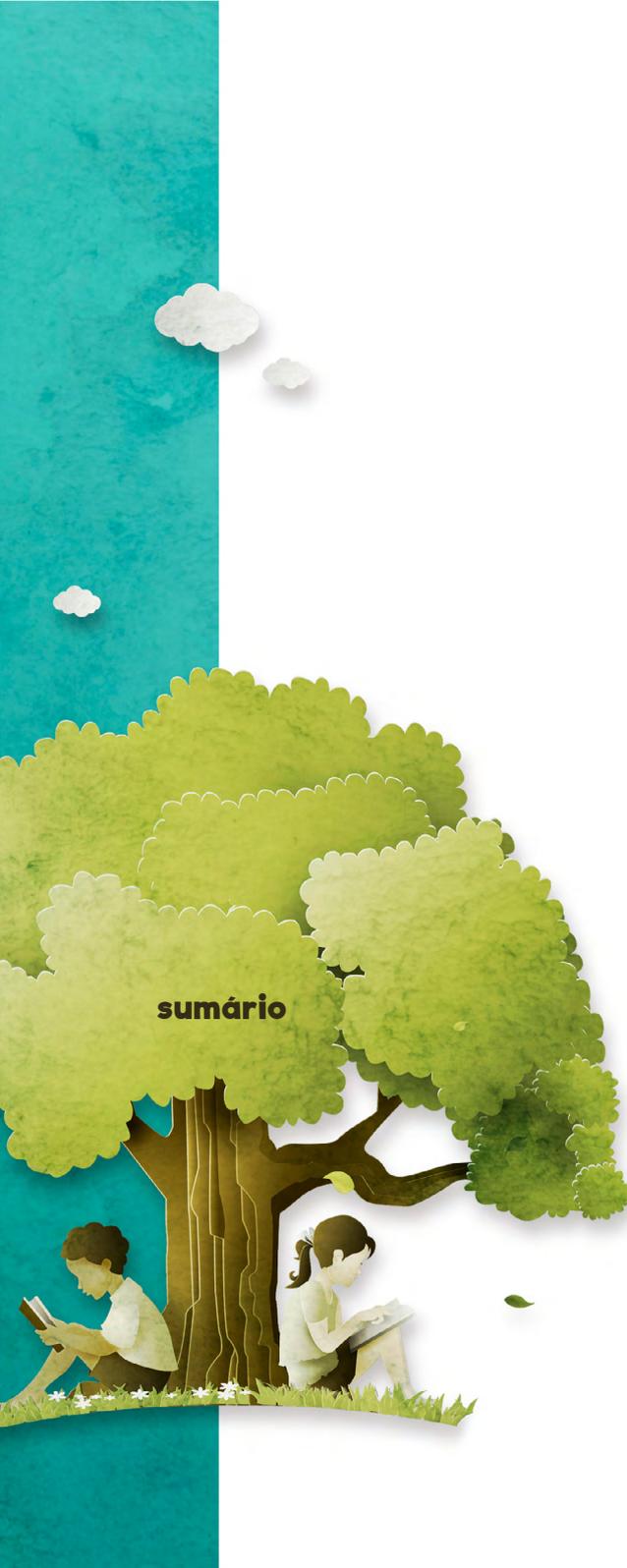
sumário

com questões relacionadas à sociologia da literatura (mercado editorial, público-leitor, divulgação da literatura etc.), mas de aspectos da obra que revelam sua “beleza”, sua “sensibilidade”, seus contornos “literários” propriamente ditos, enfim sua *natureza estética*.

A estética, como categoria filosófica e sociológica, foi amplamente estudada desde os antigos (como demonstram, por exemplo, as obras de Platão e Aristóteles, que discutiam, entre outras coisas, determinados padrões de beleza) até os contemporâneos, como, por exemplo, os filósofos da Escola de Frankfurt, entre eles Theodor Adorno (1985), que numa perspectiva crítica, condenava a indústria cultural, dizendo que ela nos levaria fatalmente à *barbárie estética*. De outro modo, podemos ainda dizer, como afirmava o sociólogo franco-romeno Lucien Goldmann (1979), que a “significação objetiva [de uma] obra” é alcançada somente por meio de sua “análise estética imanente” (p. 76).

Se considerarmos, como dissemos antes, que uma obra só pode ser apreendida em seu sentido pleno por meio da observação estética, não é difícil depreender que o estudo da estética torna-se imprescindível para qualquer avaliação que se queira fazer de uma obra artística, seja ela uma peça musical, um filme cinematográfico ou um livro de ficção.

É necessário lembrar, contudo, que fazer uma *avaliação* estética, como acabamos de dizer, implica outras questões um tanto complexas. Implica, por exemplo, lançar mão de critérios de valor que, quase nunca, estão isentos de certa ideologia, pois nem sempre uma avaliação estética depende apenas de um *gosto pessoal*. Pode-se, a título de ilustração, considerar um determinado quadro uma autêntica *obra de arte* apenas porque seu autor já foi considerado um nome consagrado pela crítica e pela historiografia das artes plásticas; pode-se, ainda, considerar determinada música uma péssima obra, esteticamente falando, seja porque faz parte de uma cultura de massa,



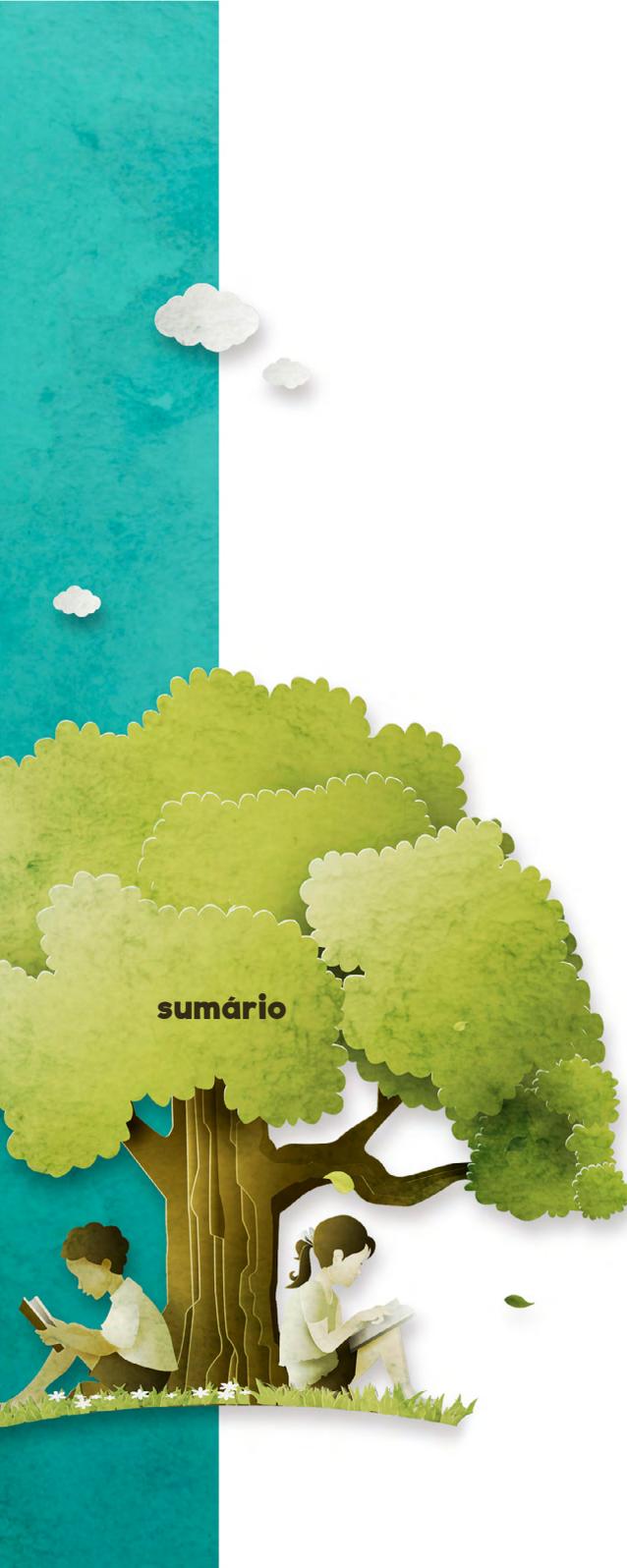
sumário

condenável por alguns críticos, seja porque ela escapa aos critérios rígidos de valoração, estabelecidos por determinada classe social.

Por isso, avaliar esteticamente determinado “produto” cultural é não apenas apreender dados factuais, como nomes de artistas e períodos estéticos, mas principalmente refletir sobre determinadas categorias fundamentais para uma *educação estética* mais abrangente. Basta nos lembrarmos que conceitos como os de valor histórico, gênero literário, tradição artística e outros, relevantes para a análise estética, transformam-se de uma época para outra, assumindo estatutos distintos de acordo com uma série de fatores exteriores à própria obra artística, fatores que vão da classe social de quem analisa/avalia determinada obra até as influências de mercado a que toda obra de arte está sujeita, passando, inclusive, pela tão debatida noção de *gosto*. Como lembra Márcia Abreu (2006), ao tratar especificamente da literatura, mas numa exposição que serve também para outras áreas da atividade artística, “a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (p. 59).

Assim, podemos dizer resumidamente que o exercício de análise, interpretação e avaliação estéticas – que implica no reconhecimento das funções analítica, hermenêutica e axiológica de determinado produto cultural - passa por uma concepção mais abrangente e profunda de *educação estética*, tão necessária na atualidade, em que o pragmatismo do mercado acaba se sobrepondo à sensibilidade do *gesto* e do *gosto* humanos!

O objetivo deste artigo é justamente tecer uma série de considerações, nascidas de uma reflexão continuada dos conceitos e procedimentos acima aludidos, acerca das possíveis relações entre *educação estética* e *arte literária*, não apenas com a intenção de esclarecer seus pontos de contato - portanto, de tensão e



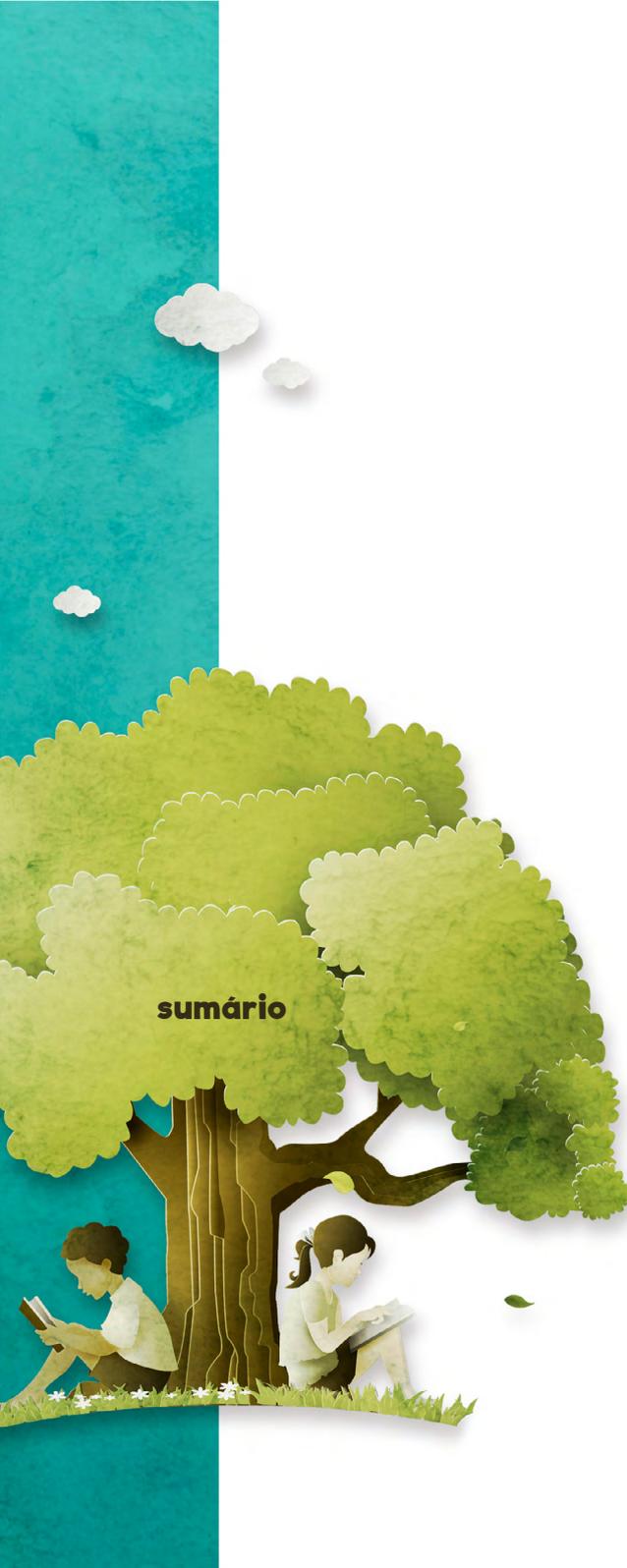
sumário

distensão, suas conjunções e disjunções, dentro do contexto específico da cultura enquanto criação artística -, mas também de apresentar algumas das muitas veredas que o caminho resultante desse encontro pode nos oferecer.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTE LITERÁRIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

A educação estética faz parte de um processo amplo de formação humana. Isso que parece óbvio, só o é em parte, já que falar em formação humana é pensar num conjunto praticamente infinito de conceitos, práticas, constituintes psicológicos, bases sociais, enfim tudo o que tem relação direta ou indireta com a própria “universalidade” do ser humano. Assim, não podemos negar que a estética - no sentido genérico que a relaciona à sensibilidade humana - é parte relevante desse processo.

Não é por outra razão que a educação estética, inserida nessa dinâmica da formação humana, possui uma vinculação imediata com um *olhar crítico* para a realidade circundante, aquilo que, num contexto mais diretamente vinculado à educação, Paulo Freire (2009) chamou de *críticidade*: o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil, tão necessária, segundo o mesmo autor, ao reconhecimento e à assunção da identidade cultural. Ainda nesse contexto da educação, vale lembrar que a educação estética faz parte das próprias diretrizes educativo-pedagógicas do Ministério da Educação no Brasil, assumindo, portanto, um caráter de política pública inquestionável. Os conhecidos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), por exemplo, não deixam dúvida quanto à necessidade de se trabalhar, no ambiente escolar, mas também como parte de um processo de formação



sumário

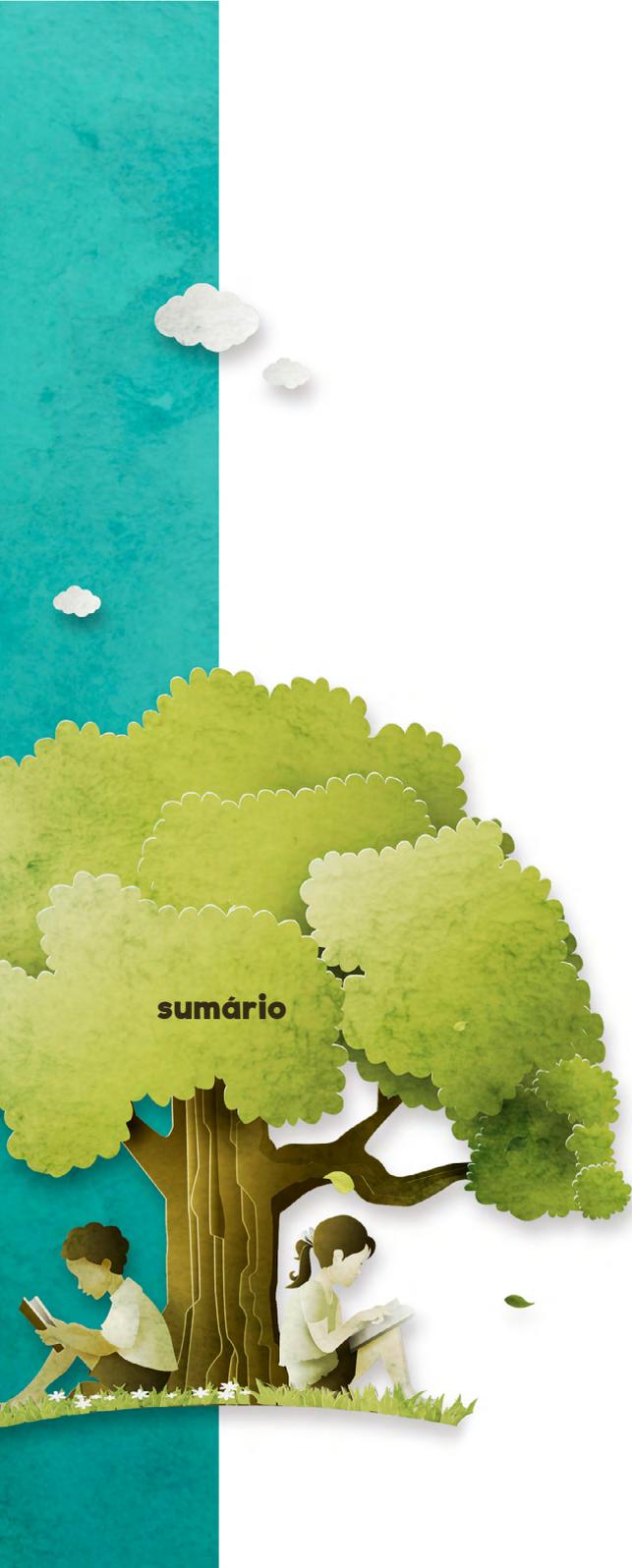
humana - já que fala nas vantagens da educação estética para o apuro da *experiência humana* -, a educação artística:

“a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana [...] O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente” (BRASIL, 2000, p. 19/20).

Portanto, podemos inferir pela impossibilidade de se desvincular a educação estética do processo de formação humana, seja nos limites estritos do ambiente escolar, numa prática regida pelos princípios da pedagogia, seja no universo mais largo da própria experiência - social, religiosa, familiar etc. - do ser humano. Além disso, pensar em educação estética é, no limite, pensar nos próprios “componentes” essenciais da estética, aquele conjunto de elementos básicos, responsáveis, entre outras coisas, por tornar possível nossa apreensão do fenômeno estético.

Assim, se estamos diante de um quadro ou uma escultura, não convém - para que consigamos apreender de modo mais profundo e mais amplo suas particularidades estéticas - que nos limitemos a analisá-los de forma superficial, limitando-nos tão somente a sua “exterioridade”, a sua aparência mais evidente. É necessário que agucemos nosso olhar, que aprofundemos nossa análise, levando em consideração, pelo menos, alguns de seus *elementos básicos*: a forma, o tamanho, a textura, a cor etc. Como complemento dessa relação que estabelecemos com o objeto estético analisado, podemos ainda levar em consideração outros fatores, desde sua posição em relação ao espaço até a perspectiva adotada pelo observador (por exemplo, um olhar mais próximo ou mais distante, um olhar que se atém a aspectos gerais da obra ou aos seus detalhes etc.). Já se analisarmos outro “produto” artístico - um filme, por exemplo -, o que deverá ser ressaltado, em nossa tentativa de apreensão de seus componentes estéticos fundamentais, são fatores de duas ordens distintas: da ordem da

sumário



narrativa ali representada (personagens, ação, espaço, roteiro etc.) e da ordem da técnica de composição fílmica (plano geral, tipos de câmera, segmentação etc.). O mesmo procedimento serve para a compreensão e fruição estética de outras manifestações artísticas, como a música (cujos elementos estéticos básicos são o ritmo, a melodia, a harmonia e outros) ou a literatura (com suas personagens, foco narrativo, rimas e ritmos na poesia, tempo e espaço romanescos etc.). Além disso, se adotarmos uma perspectiva diferente de análise e observação do objeto estético, certamente teremos resultados distintos, o que revela que tais elementos dependem não apenas o objeto observado, mas também do observador ou, no caso da literatura, como veremos na sequência, do *leitor*.

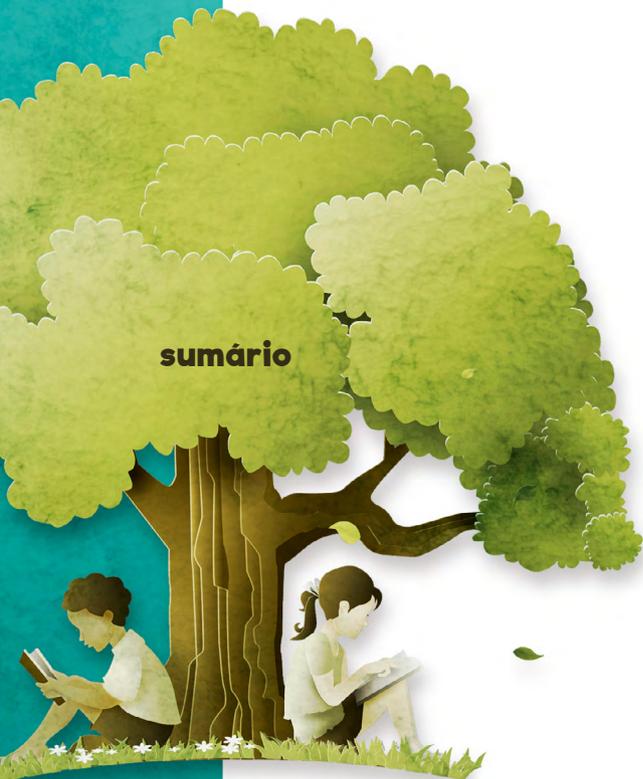
É exatamente aí, na instância leitora - mais até do que na autoral - que a *educação estética* atua em sua conjunção com a *arte literária*.

*

Pensando, então, mais especificamente no que podemos chamar de arte literária, considerações similares às que fizemos até agora podem ser relacionadas à própria literatura, que, em seu sentido lato, refere-se a todo e qualquer discurso em que manifeste, tacitamente ou não, uma *intenção estética*. E por intenção estética entende-se a manifestação de uma atitude que transforma o próprio ato humano em *arte*.

Com efeito, o processo de criação literária ocorre por meio de leituras e releituras contínuas da realidade que nos cerca, realidade esta deliberadamente transmutada em forma e conteúdo literários. Sendo a realidade uma categoria concreta do universo que pode ser abstraída pelo homem e, inconscientemente, transformada em sua primeira leitura do mundo circundante, podemos compreender as obras literárias como releituras recorrentes desse mesmo universo.

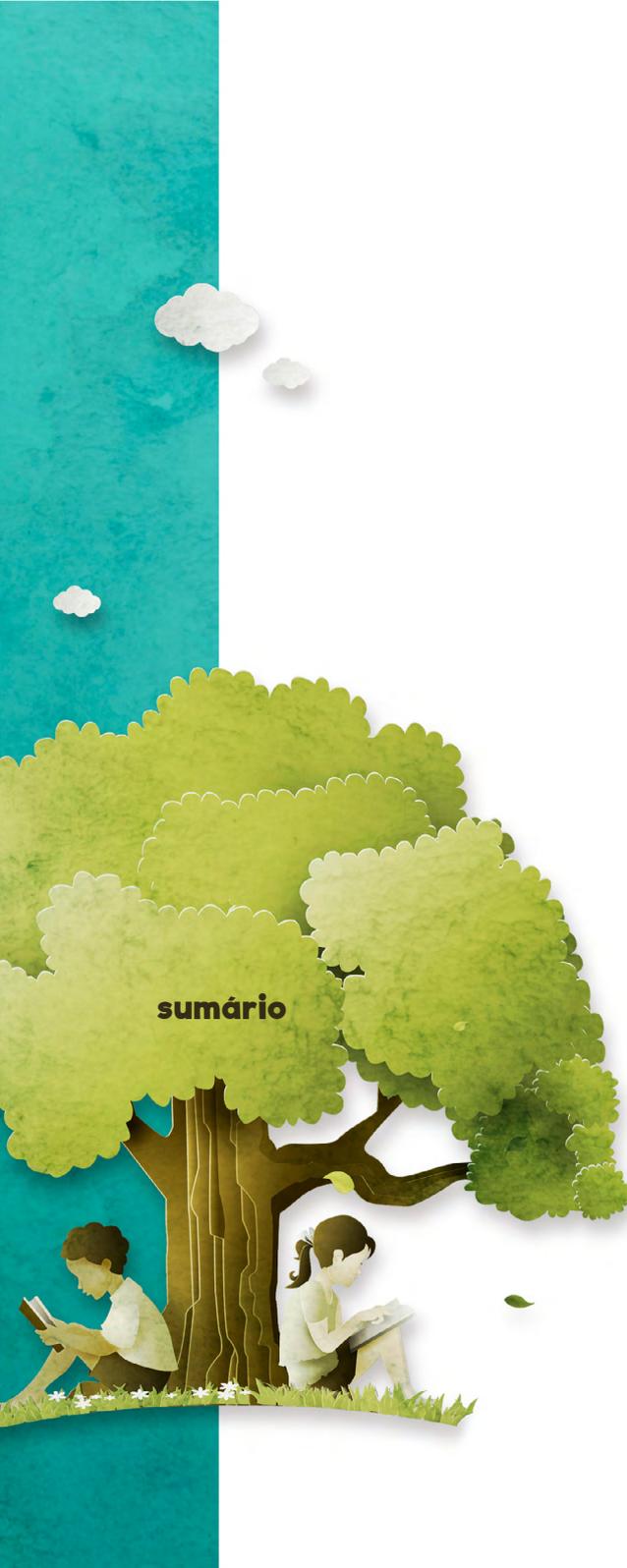
sumário



Contudo, a obra literária não possui um *significado em si mesma* (o que não quer dizer a mesma coisa que *sentido imanente*, este, sim, próprio da obra literária), devendo antes adquirir esse significado no contato direto ou indireto com o leitor, sem o que ela se esvai num estéril movimento de criação (ISER, 1997). Assim, podemos dizer que o conteúdo de uma determinada obra literária pressupõe uma releitura da realidade pelo autor e pelo seu virtual leitor, a qual se expressa *na* forma e *pela* forma.

Da mesma maneira que conteúdo e forma “evoluem” cronologicamente, a literatura - que, afinal de contas, é o resultado da conjunção desses dois conceitos, acrescidos da atuação indispensável do leitor - também segue uma dinâmica toda particular: antes de tudo, reproduz a dinâmica da própria vida, o que lhe confere possibilidade de renovação contínua. Por isso, é possível afirmar que, num sentido amplo, a literatura é a expressão da própria experiência existencial do ser humano, espécie de reformulação criativa de sua existência.

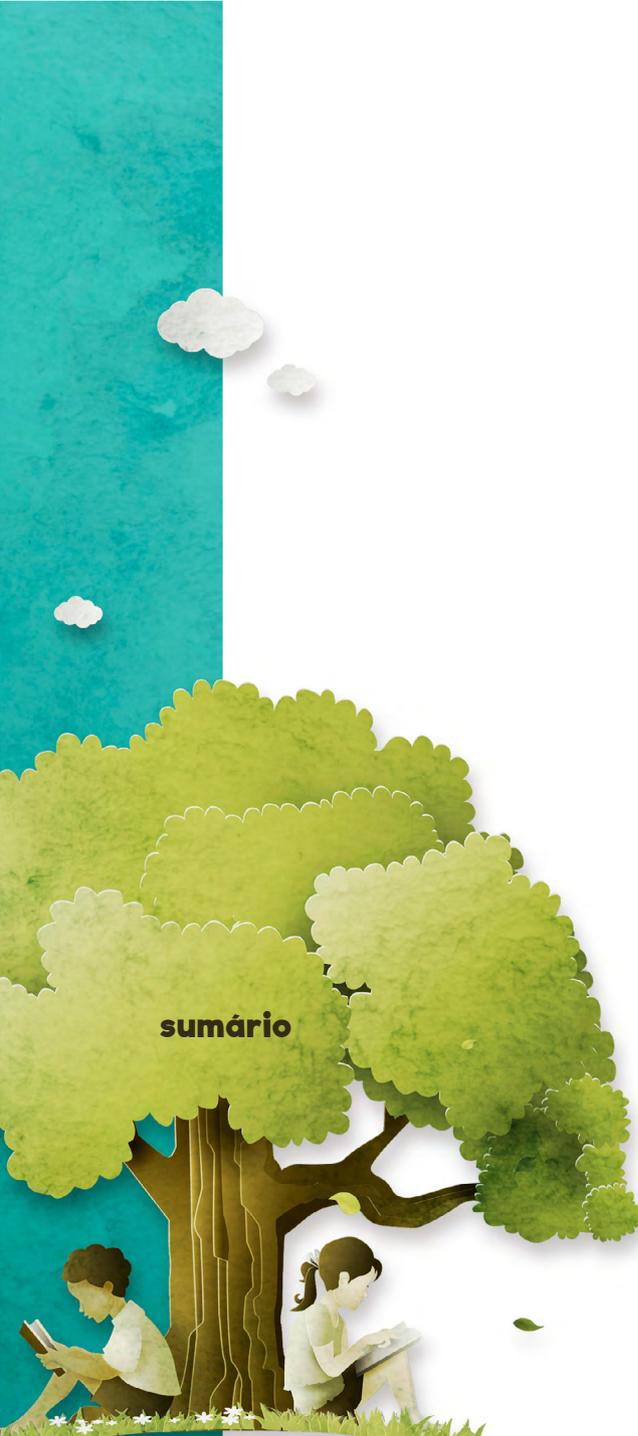
Quando nos referimos à dinâmica dos componentes essenciais da obra literária, estamos tratando exatamente do *processo criativo*, que se dá por meio da interação entre forma e conteúdo e se completa por meio da sucessão de contínuas leituras e releituras. Faz-se mister esclarecer, contudo, que tal união não se dá de maneira aleatória, gratuitamente, mas por meio de uma atuação consciente do autor, pautada em sua capacidade criativa, e do leitor, assentada em sua competência re-criativa. Por isso mesmo, deve haver – por parte do leitor – uma criatividade implícita nas sucessivas releituras da realidade: abstrair e descrever a realidade pura e simplesmente, tal e qual ela se nos apresenta, não significa senão promover sua tradução, e não propriamente uma recriação. Assim, obedecendo à dinâmica da própria vida, o processo criativo/re-criativo jamais será estático e inerte, caracterizando-se antes por uma constante transformação.



sumário

Daí podermos afirmar, sem receio de incorrerem em erro, que *criar é transformar*: por meio de seus sentidos, o homem capta a realidade objetiva e por meio de sua capacidade criativa, transforma essa mesma realidade captada no plano subjetivo da obra literária. Disso advém o fato de que toda obra literária é, no limite, uma espécie de recriação efetivada, em conjunto, pelo artista e pelo leitor, que partem da captação de uma *realidade objetiva* e atingem uma *criação subjetiva*. Criar não é, portanto, uma ação que se coloca exclusivamente na esfera da inteligência, mas de uma atitude que se curva diante do indefectível poder da imaginação.

A realidade, nesse sentido, é *recriada idealmente*, após ter sido *criada realmente*. Em ambos os processos, o leitor também participa de maneira ativa, já que sua releitura nunca deixa de ser uma particular reorganização *criativa* das ideias. Além disso, convém salientar, toda recriação se efetiva tendo como parâmetro o universo cognoscível tanto do autor quanto do leitor, mesmo quando não há parâmetros reconhecíveis. O mesmo argumento serve para questões relacionadas ao julgamento de valor de uma determinada obra literária, isto é, à consideração de sua dimensão estética: a primeira observação relevante a se fazer sobre esse aspecto é a de que uma determinada obra adquire estatuto de *obra de arte*, antes, numa dimensão que tem como ponto de partida o leitor e, depois, numa dimensão que se inscreve no âmbito das demais obras artísticas. Assim, dizemos que a obra literária necessita - na perspectiva do julgamento crítico - de elementos externos para se constituir em verdadeira expressão artística, entre os quais figura, principalmente, o leitor. Evidentemente, semelhante consideração subentende a atuação de uma boa dose de elemento subjetivo na conformação da arte, o que, aliás, está em total consonância com a abordagem psicológica da literatura, pois, como já dissera Jean-Paul Weber (1961), “la sensation est, de l’expérience esthétique, le point de départ obligé” (p. 14).



sumário

Há inúmeras maneiras de se expressar, mas a literatura cumpre - por meio da linguagem - uma dupla “função” que é, a um só tempo, viabilizar a comunicação e promover a fruição estética. Uma descrição histórica, uma dissertação sociológica ou uma simples narração jornalística não desempenham o mesmo papel que a expressão literária: faz-se necessário, antes tudo, saber discernir o campo de atuação de cada manifestação linguística, segundo suas propriedades discursivas, e esta é, também, um dos objetivos da *educação estética*. Desconsiderar esse fato é, na melhor das hipóteses, desprezar a especificidade e a independência de cada expressão da linguagem, embora seja possível haver um ou mais pontos de intersecção entre todas elas.

Daí a necessidade de se buscar o reconhecimento e a definição de uma linguagem própria da literatura: a linguagem literária. Esta linguagem presta-se quase que exclusivamente a realizações expressivas que se encontram no universo da manifestação estética, particularmente no âmbito da *arte literária*. Forma particular de expressão, a linguagem literária constitui uma das bases principais para a distinção entre a obra de literatura e as demais realizações discursivas não literárias. Perceber e definir os componentes dessa linguagem torna-se, por tudo isso, uma das mais importantes tarefas dos críticos e teóricos da literatura, mas também do leitor.

Entre os muitos caminhos e descaminhos trilhados pela educação estética, podemos destacar a função pedagógica da literatura, que, a despeito de ser “arte” não deixa também de ser “pedagogia”, já que, além da fruição estética, pode ainda desempenhar um papel educativo.

A princípio, a literatura era essencialmente a conjunção de saberes e experiências: era o que pensava, por exemplo, Platão, para quem a arte tinha que ter uma função determinadamente educativa: “não devem, pois, nossos jovens guerreiros buscar por todos os meios estas belas qualidades, se querem desempenhar bem seus

sumário



deveres? [...] Tal é também o fim da pintura e de todas as belas-artes” (PLATÃO, 1956, p. 76).

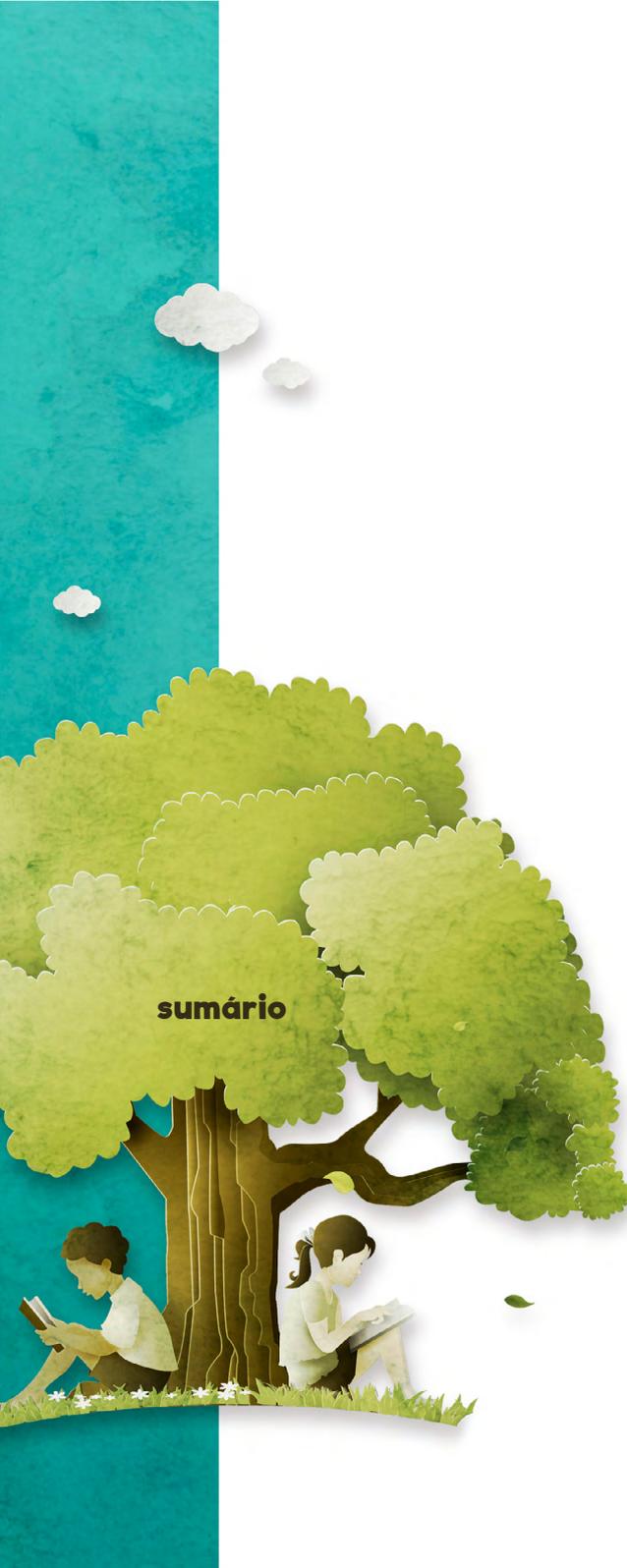
Essa é a realidade da República platônica: a arte como instrumento por meio do qual o homem é sujeito (educador) e objeto (educando) pedagógicos, e a literatura, seu instrumento. Tal concepção da arte persistiu ao longo tempo, ultrapassou o espaço e conquistou adeptos. A filosofia de Walter Benjamin (1986), por exemplo, não dispensou visão assemelhada, ao declarar que uma das funções principais da arte (mas de determinado tipo de arte!) deveria ser, em última instância, utilitária e pedagógica:

“(a narrativa) tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (p. 57).

Com efeito, é no trato dilatado e profundo do texto literário que o homem encontra a revelação de sua vivência como ser humano, na medida em que a literatura emerge, em sua prática cotidiana insubstituível, como representação simbólica da experiência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nasce, portanto, dessa condição primordial da atividade e do texto literários, a concepção da literatura como fenômeno norteador de nossa intervenção na sociedade, com o intuito de buscar soluções para o equacionamento dos “desequilíbrios” sociais e modos de “aprimoramento” de nossas relações humanas. Trata-se da capacidade da literatura em desautomatizar nossa percepção do cotidiano, atuando no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; em desenvolver nossa sensibilidade e inteligência,



sumário

habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; em despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante; em alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; e em desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

E esses são, sem dúvida, princípios elementares não apenas da arte literária, enquanto manifestação humana, mas também e principalmente da educação estética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo, Unesp, 2006.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. "A indústria cultural como mistificação das massas". In: ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 99-138.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

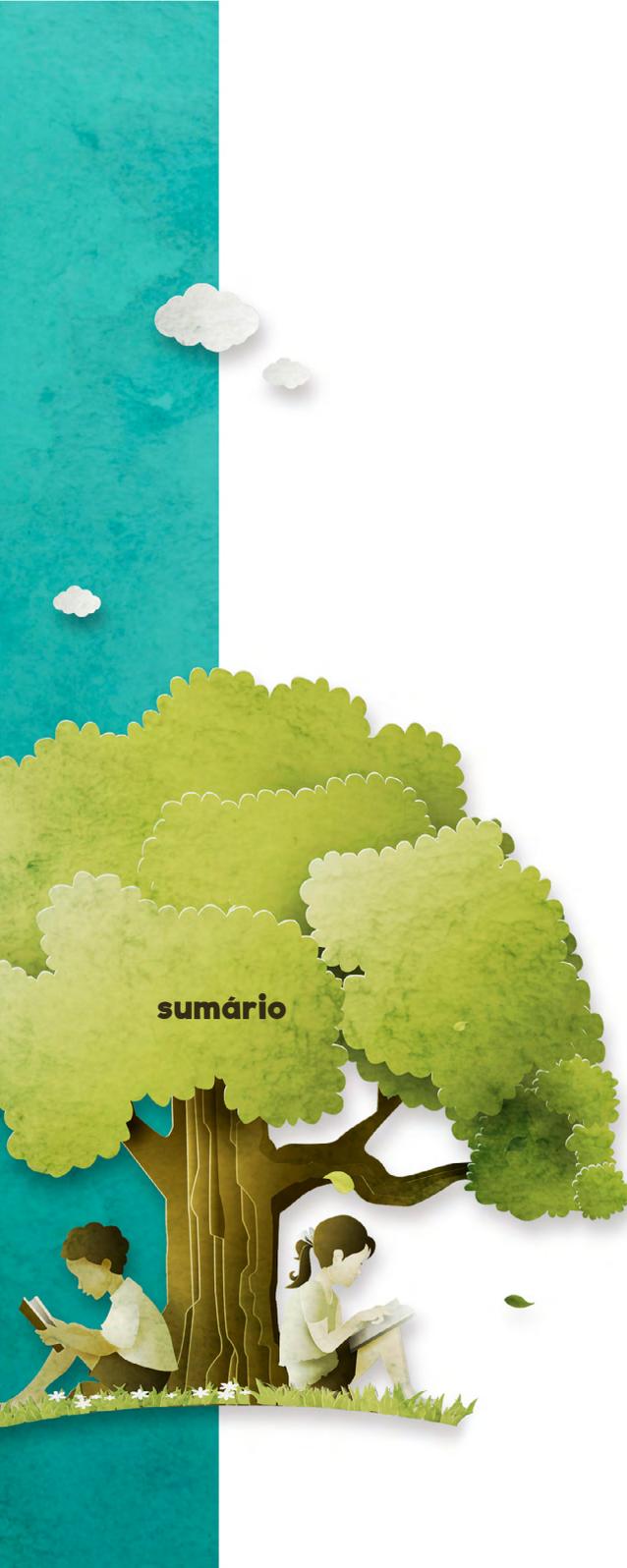
GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Sprimont, Mardaga, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

PLATÃO. *A república*. São Paulo, Atena, 1956.

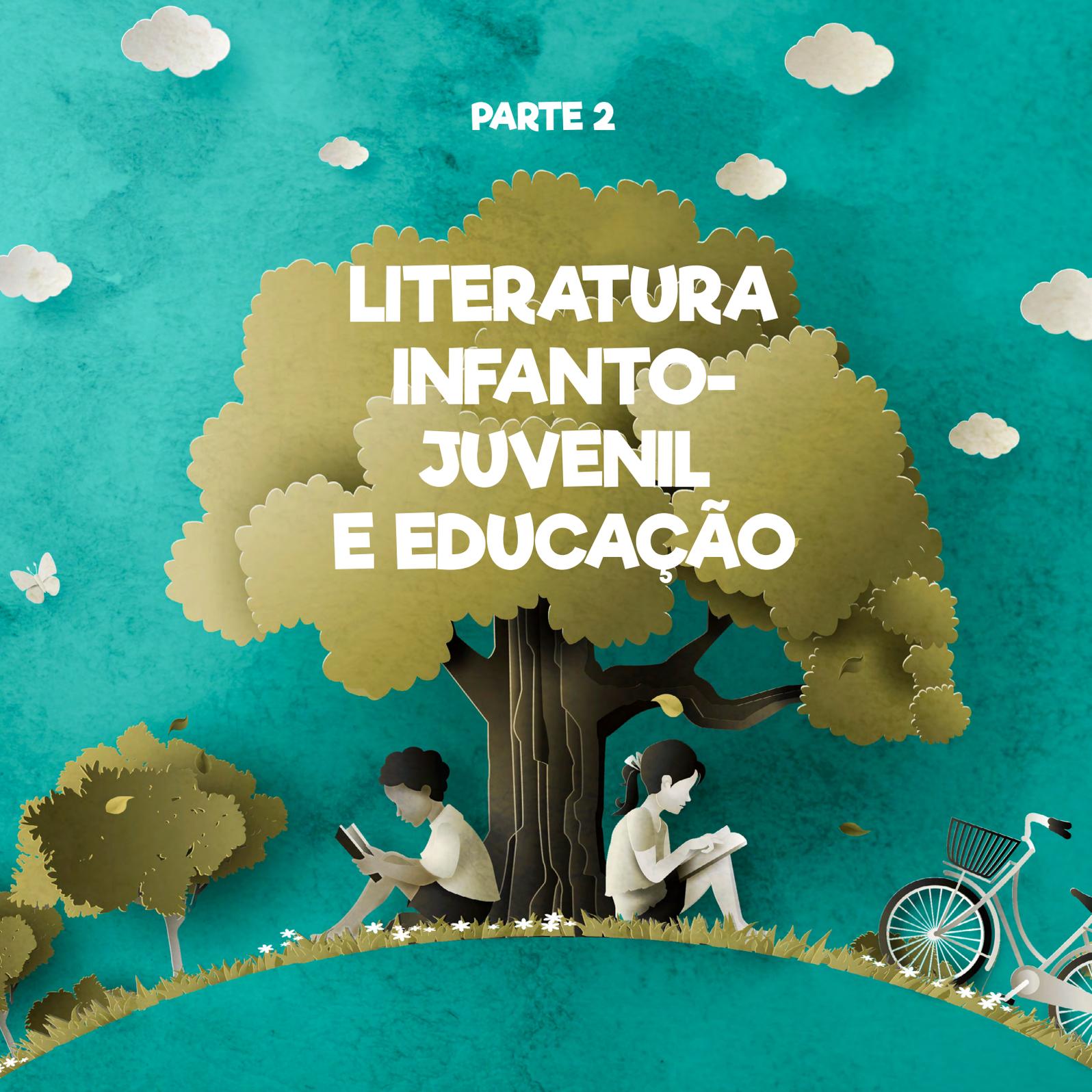
WEBER, Jean-Paul. *La psychologie de l'art*. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.



sumário

PARTE 2

LITERATURA INFANTO- JUVENIL E EDUCAÇÃO





1

**O LÚDICO
E O PEDAGÓGICO:
CONTORNOS
DA LITERATURA
INFANTO-JUVENIL**



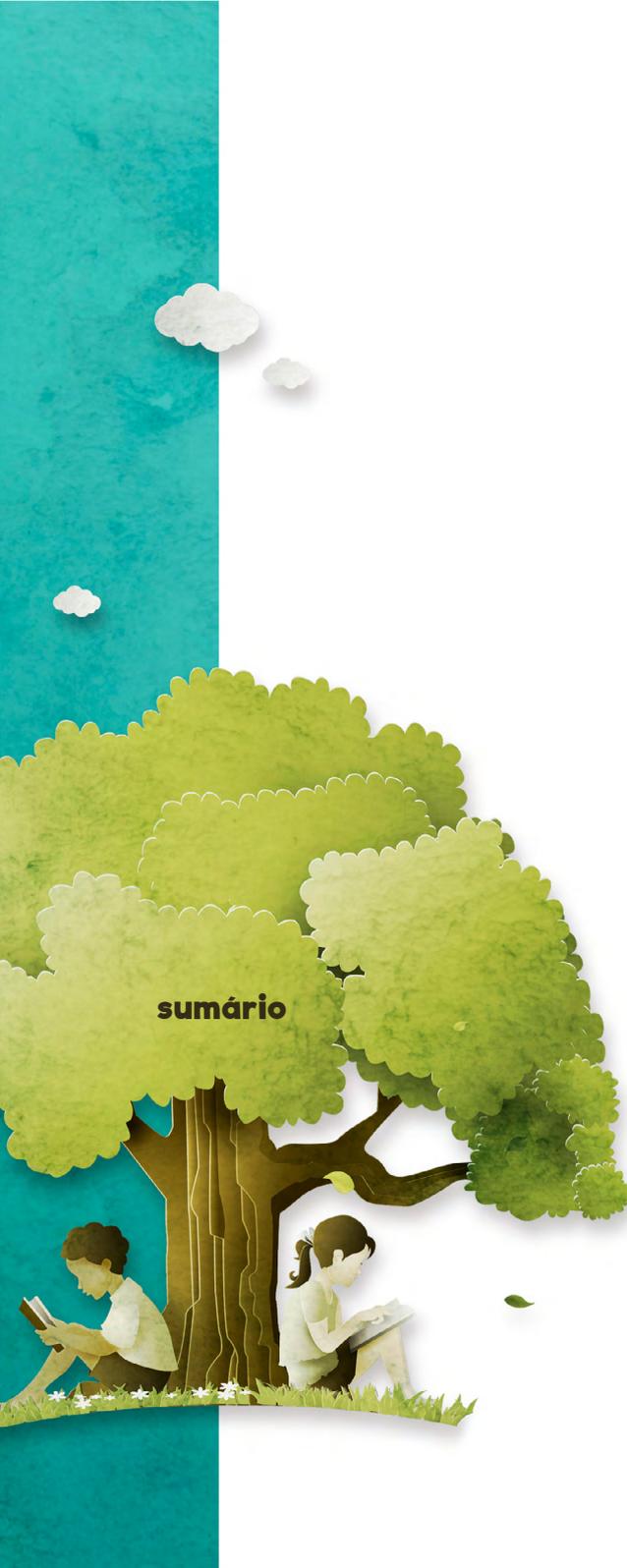
Ler, analisar, interpretar e julgar um texto literário pode ter os mais diversos sentidos para as sociedades letradas, mas talvez nenhum deles seja tão salutar ao ser humano como a capacidade que a literatura tem de conferir ao homem uma singular experiência ontológica, na medida em que emerge como representação simbólica de sua própria vivência, fazendo parte, desde a infância, de seu imaginário.

De modo muito especial, a Literatura Infanto-Juvenil desempenha os mais diversos “papéis” sociais, que vão do linguístico ao psicológico, do interacional ao pedagógico, tornando-se, neste sentido, instrumental indispensável ao processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo, de aquisição da cidadania plena, de aprofundamento de conceitos abstratos etc. Evidentemente, para esse complexo formativo/informativo concorrem fenômenos diversos, aos quais a Literatura Infanto-Juvenil está atenta e com os quais igualmente contribui, como a própria construção da identidade social da criança e do adolescente.

Daí a necessidade de se estabelecerem os possíveis contornos da Literatura Infanto-Juvenil, a fim de melhor depreender os conceitos que lhe são pertinentes e os aspectos que conformam sua dinâmica ética e estética.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CONCEITOS E DEFINIÇÃO

A primeira questão a ser ressaltada no sentido de depreender os conceitos pertinentes à Literatura Infanto-Juvenil é a necessidade de distinguir o texto literário do não literário, por mais óbvio que tal distinção nos possa parecer. Isto se dá pelo fato de que, talvez como em nenhuma outra manifestação artístico-cultural, na Literatura Infanto-



sumário

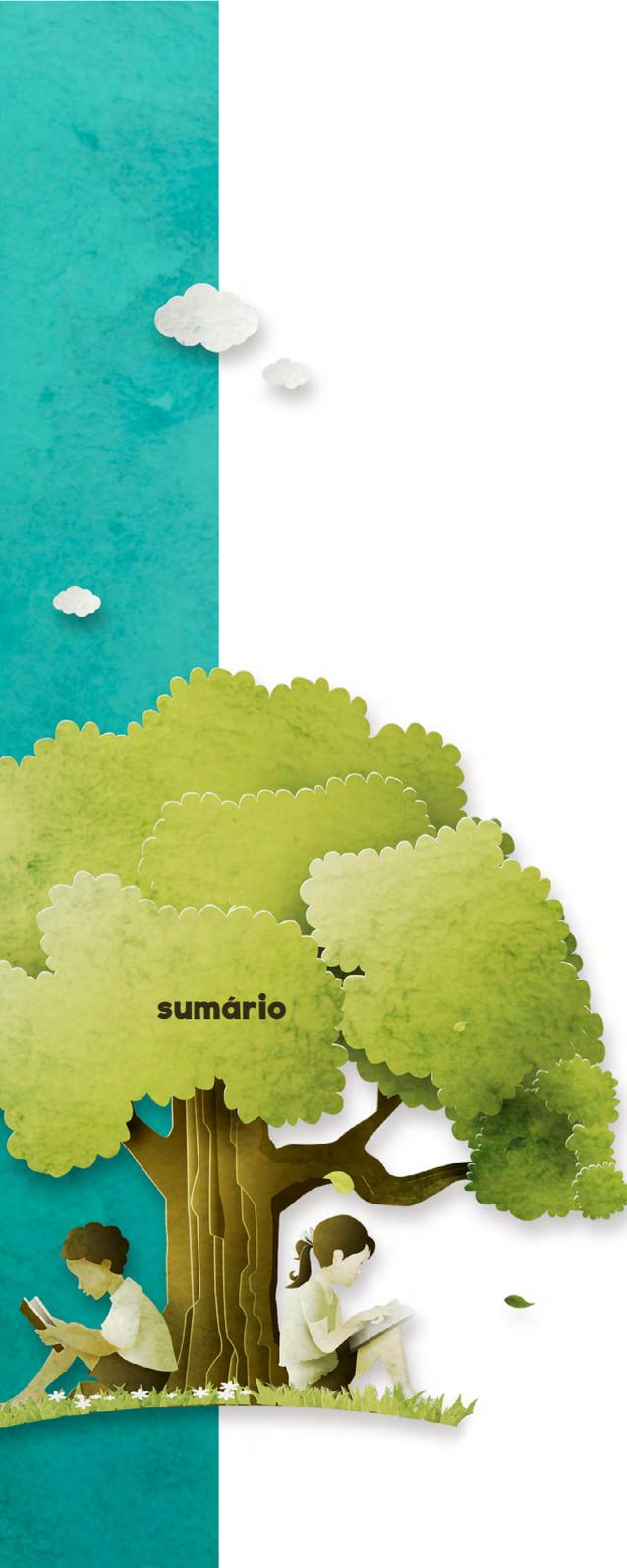
Juvenil os fatos que compõem a natureza estética do fenômeno artístico fazem-se inapelavelmente presentes.

Nesse sentido, nunca é demais lembrar que, enquanto o texto não-literário possui uma série de funções referenciais, voltadas em geral para o pragmatismo cotidiano, o texto literário faz ressaltar a função estética da linguagem, privilegiando o discurso artístico e tornando a literatura – particularmente a Literatura Infanto-Juvenil – um universo pleno de manifestações criativas. É por isso que, nos dizeres de Nelly Novaes Coelho (1984), “a Literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, é *arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (p. 10).

A Literatura Infanto-Juvenil não nasce como um produto criado *a priori* para deleite e formação da criança, mas surge, antes, como resultado de um complexo cultural em que a tradição popular serve-lhe de base. Essa literatura inaugural, a que podemos chamar de tradicional, é sobretudo marcada pela oralidade, registrada na memória coletiva dos povos, geralmente anônima e de extração folclórica. Nela encontra-se, a rigor, a gênese da Literatura Infanto-Juvenil, razão de sua vitalidade como manifestação cultural e inesgotável fonte de inspiração das histórias destinadas às crianças:

“em todas as latitudes, e desde sempre, é a Literatura Tradicional a primeira a instalar-se na memória da criança. Ela representa o seu primeiro livro, antes mesmo da alfabetização, e o único, nos grupos sociais carecidos de letras. [As histórias pertencentes à tradição oral dos povos são] a contribuição mais profunda na Literatura Infantil” (MEIRELES, 1979, p. 66/69).

Contrariamente à chamada literatura geral – em que se privilegiam a escrita autoral, de temática diversa, geralmente dirigida a adultos letrados –, a literatura tradicional nutre-se das grandes narrativas míticas (fábulas, mitos, lendas, contos de fadas etc.), em que o *maravilhoso* e o imaginário predominam, tornando-se, por isso



sumário

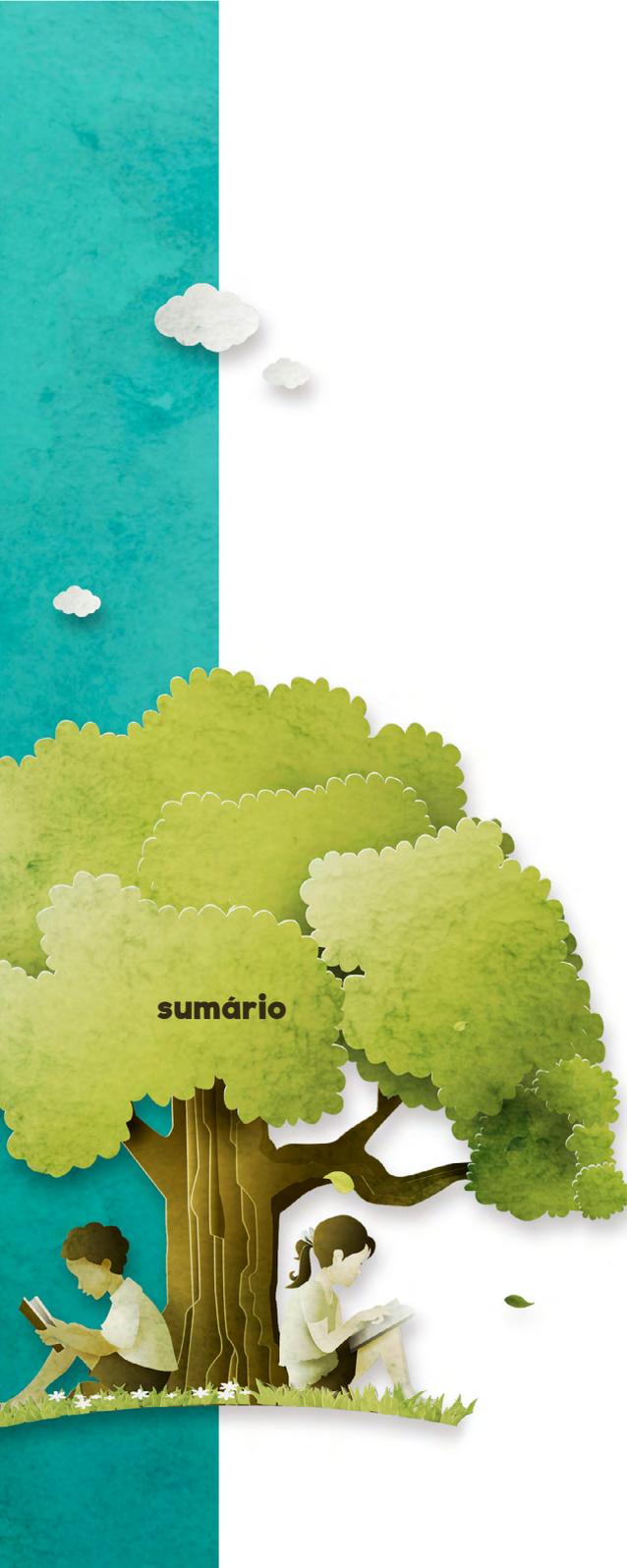
mesmo, fonte privilegiada para os relatos ficcionais da Literatura Infanto-Juvenil. Esta, sim, mesclando os universos discursivos das literaturas tradicional e geral, assume, deliberadamente, um contorno mais apropriado ao leitor-mirim, podendo ser – de acordo com a faixa etária de seu interlocutor – oral ou escrita, de temática popular ou não, dirigida a crianças letradas ou não letradas.

É por isso que, pode-se dizer, a Literatura Infanto-Juvenil privilegia a intenção *artística* na relação autor/leitor e valoriza o enfoque *fantasista* na releitura que promove da realidade, o que resulta, no final das contas, num constante estímulo à criatividade infanto-juvenil, isto é, à sua *imaginação criadora*:

“a Literatura infantil ocupa no acervo das bibliotecas um lugar privilegiado, constituindo-se num elemento desencadeador de atividades criativas (...) A história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora” (COELHO, 1999, p. 35/59).

Não se pode prescindir, quando se trata desse assunto, de uma das questões mais importantes à boa interação entre a Literatura Infanto-Juvenil e a criança: a adequação entre a faixa etária do leitor e o livro que lhe é oferecido e que lhe servirá de passaporte na aventura de descoberta do universo imaginativo contido na narrativa ficcional. Muitas vezes, a falta de atenção para esse fato tão simples é o responsável pelo desinteresse que a criança manifestará, quando adulto, pela leitura, num processo de distanciamento e aversão ao livro que se pode tornar irreversível.

A responsabilidade do educador faz-se também, neste sentido, nos interstícios a atividade formadora, no momento de dirigir os interesses da criança para uma leitura que não apenas lhe será agradável naquele momento, mas que desencadeará todo um



sumário

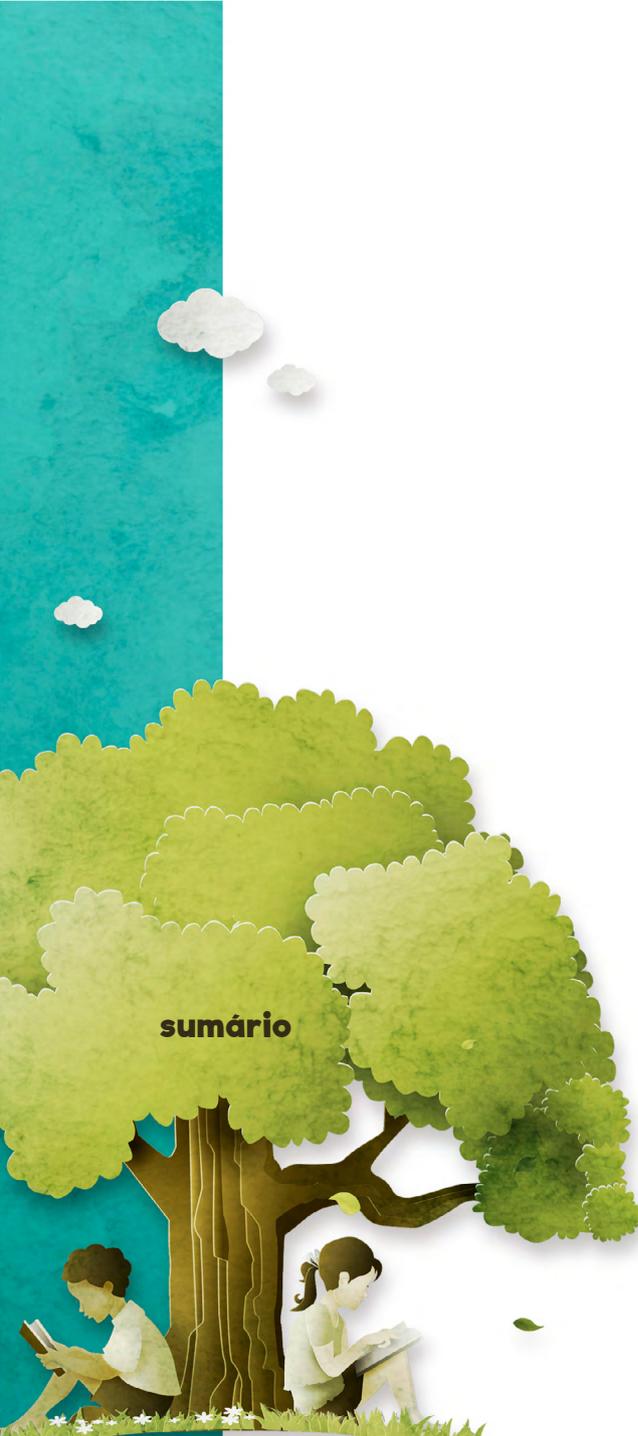
processo de amadurecimento do interesse para leituras futuras, para um contato atemporal com a literatura.

Esta é, em poucas palavras, a opinião balizada de Nelly Novaes Coelho (1984), ao expor o problema nos seguintes termos:

“torna-se urgente que os responsáveis pelas leituras da criança atentem para a adequação entre o *livro* e a possível *fase psicológica* (ou faixa etária) em que ela se encontra (...) Se atendermos às exigências de cada fase, a criança passará, sem problemas, do interesse espontâneo pela *linguagem visual imagética*, para o interesse mais profundo pela *linguagem verbal escrita*. O não respeitarmos a evolução natural de seu psiquismo (forçando-a a leituras ou atividades intelectuais inadequadas), poderá impedi-la, para sempre, do importante encontro com o mundo da palavra nos livros” (p. 144).

Pautando-se, portanto, nas teorias propostas pela Psicologia do Desenvolvimento, podemos dividir os períodos de desenvolvimento da criança e do adolescente em cinco tipos diferentes, correspondentes a grupos etários distintos e cronologicamente dispostos, a fim de melhor visualizar o processo de adequação dos leitores à produção ficcional infanto-juvenil.

Um primeiro tipo, aquele que podemos genericamente chamar de *Primeira Infância*, correspondente às crianças de um ano e meio a três anos, prevê aperfeiçoamentos diversos por parte da criança, como a sensibilidade tátil, o desenvolvimento da maturidade, a exploração dos sentidos, a descoberta de formas concretas, a conquista da linguagem etc. Para esta faixa etária, aconselha-se a utilização de livros com imagens, com texturas diferentes, livros-brinquedo, livros musicais e afins, em geral contendo narrativas curtas, com muitas imagens, de enredo simples e vivo, com poucas personagens e que se aproximem da vivência da criança.



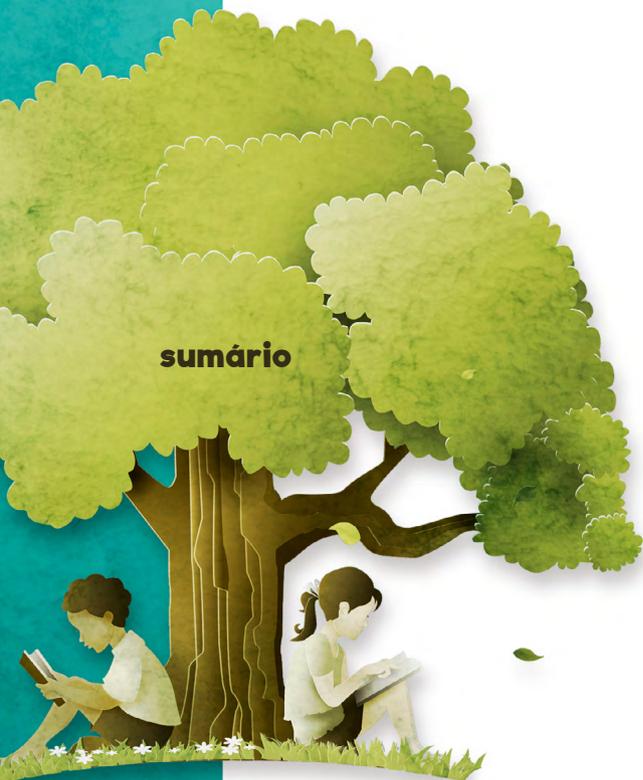
sumário

Um segundo tipo, o da *Segunda Infância*, de crianças de três a seis anos, assinala o desenvolvimento da fantasia e da imaginação infantis, o predomínio do pensamento mágico, o aumento do vocabulário, a não-diferenciação entre a fantasia e a realidade, o interesse pelo *maravilhoso* etc. Para essa fase, é recomendável os livros com imagens que já apresentem correspondência com as palavras, contendo, sobretudo, narrativas curtas com a presença do humor, certo clima de expectativa ou mistério e toda sorte de discursos ligados à imaginação (fábulas, contos de fadas, lendas etc.).

É no terceiro tipo, o da *Terceira Infância*, dos sete aos onze anos, que a criança começa a desenvolver, com mais intensidade, o pensamento racional e o processo de socialização, resultando na substituição do pensamento mágico pelo lógico, embora o interesse pelo *maravilhoso* ainda persista. Os livros adequados para essa faixa etária são aqueles que apresentem aventuras e ação constantes, além de livros de mistério e narrativas *exemplares*. Logicamente, com o processo de alfabetização em franca evolução, a criança – entrando agora na puberdade – passa a se interessar por narrativas escritas, de extensão mediana, com o predomínio do concreto sobre o abstrato.

A literatura que se produz para esses três primeiros grupos, representando a infância e suas subdivisões, apresenta características muito singulares, na medida em que há, nessa fase do desenvolvimento humano, não apenas uma necessidade intrínseca do lúdico, mas também uma curiosidade muito intensa, que se liga de imediato à inteligência. A literatura, neste sentido, desempenha um papel relevante, procurando prover as necessidades mais íntimas das crianças, ainda que nem sempre elas sejam muito claras para as próprias crianças. Como já se afirmou uma vez, “o bom livro para crianças é (...) aquele que pretende consultar as suas características psíquicas e responder a suas exigências intelectuais e espirituais” (AMARAL, 1971, p. 13).

sumário



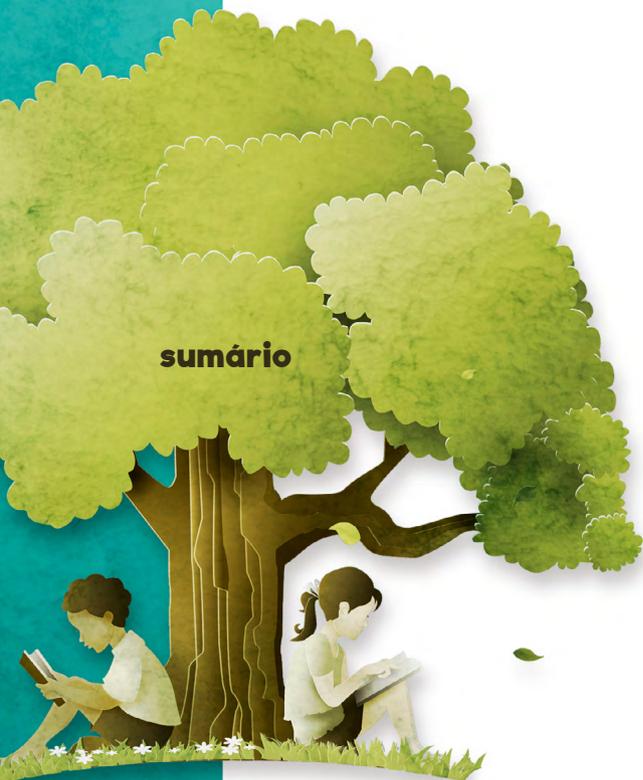
No quarto tipo, o da *Pré-Adolescência*, numa faixa etária que vai dos onze aos dezesseis anos, revela-se maior grau de pensamento reflexivo, resultando em maior autoconfiança e aprofundamento do abstrato (sobretudo em relação ao tempo e ao espaço). O interesse volta-se, quase que naturalmente, para os livros que contenham textos mais longos, com histórias de heróis, temas emotivos e sentimentais, motivos cotidianos e uma diversidade de assuntos, própria da curiosidade do pré-adolescente e do adolescente.

Finalmente, o quinto e último tipo, correspondente à *Adolescência*, a partir dos dezessete anos, manifesta maior espírito aventureiro, muitas vezes buscando explicação para a essência e fenômenos da realidade, correspondendo, via de regra, ao desenvolvimento da maturidade física e psíquica. Uma variedade enorme de tipos de livros é colocada à disposição dessa faixa etária, destacando-se os que contêm narrativas de aventuras e ficção científica, histórias humorísticas e até narrativas existencialistas.

O quadro aqui esboçado, embora simples, revela-nos a responsabilidade do educador no papel de mediador entre a criança/adolescente e a literatura, uma vez que prescreve, para cada faixa etária, no processo de desenvolvimento humano, um tipo relativamente específico de livro e de narrativa. Dessa maneira, qualquer que seja a faixa etária de que se esteja tratando, a provisão adequada da Literatura Infanto-Juvenil resulta numa inegável contribuição para o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade humanas e, conseqüentemente, para o processo de interação social:

“no aspecto físico, um ambiente rico em estimulação irá proporcionar objetos que possam ser manipulados pela criança, lugares que possam ser explorados, oportunidades de observação de fenômenos da natureza etc. No plano social, o ambiente será rico em estimulação quando reforçar e valorizar a aquisição de competência da criança em muitos e muitos aspectos” (RAPPAPORT, 1981, p. 56).

sumário



O LÚDICO E O PEDAGÓGICO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

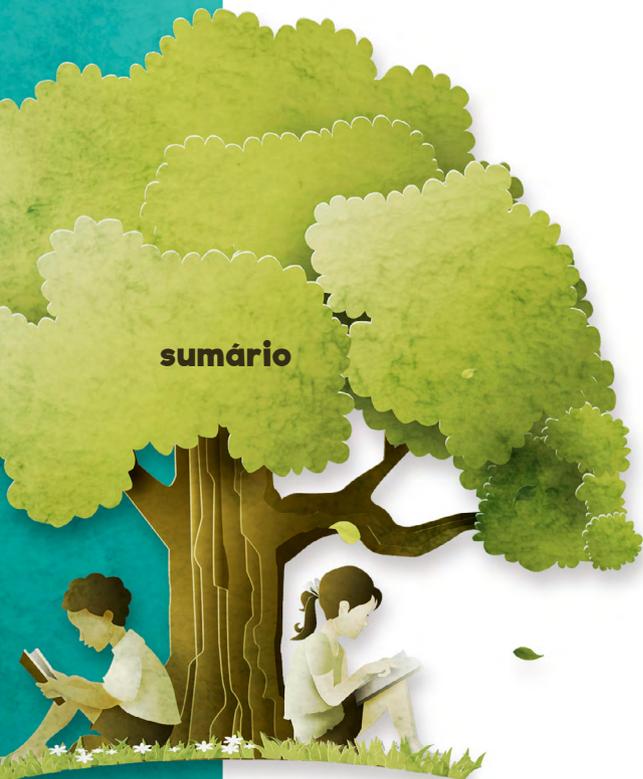
Pode-se dizer que a Literatura Infanto-Juvenil é o resultado da interação entre intenção *pedagógica* do texto ficcional – a qual estimula o *aprendizado* – e sua intenção *lúdica* – que, por sua vez, estimula a criatividade de uma forma geral, tudo, evidentemente, mediado pela natureza estética da literatura, que, no limite, fundamenta a própria concepção do que seja a *arte*: a estética acaba sendo, neste sentido, o princípio e fim de toda atividade artística.

Apesar disso – ou, sobretudo quando se trata da Literatura Infanto-Juvenil, por isso mesmo –, outros aspectos relacionados a essa manifestação artística agregam valores diversos à Literatura Infanto-Juvenil, tornando-a ainda mais adequada à criança e ao jovem e desempenhando imponderável papel no seu processo de formação.

Para efeito didático, podemos dividir em três os aspectos nos quais essa literatura incide, contribuindo para a formação/desenvolvimento da criança e do adolescente e permitindo, providencialmente, uma franca interação entre o lúdico e o pedagógico.

O primeiro aspecto que ressaltamos é o psicofísico, no sentido de que a Literatura Infanto-Juvenil atua como estímulo às funções motoras e intelectuais das crianças, além contribuir com a formação de sua personalidade, com o desenvolvimento do imaginário infantil e de seu espírito crítico. O segundo aspecto sobre o qual a Literatura Infanto-Juvenil age é de natureza social, já que, por meio dela, a criança adquire melhores condições de formar sua identidade social, aperfeiçoar seu processo de sociabilidade e estabelecer categorias de valor ligadas à ética. O terceiro aspecto, a que podemos chamar de linguístico, liga-se à capacidade, promovida pela Literatura Infanto-Juvenil, de contribuir para o desenvolvimento do vocabulário, para

sumário



a aquisição de estruturas linguísticas, para a distinção de registros discursivos e desenvolvimento da escrita e da narratividade.

Contudo, a discussão maior se trava não em torno desses aspectos que assinalamos, intrinsecamente relacionados à atuação da Literatura Infanto-Juvenil na formação da criança e do adolescente, mas em torno da possível dicotomia entre um valor lúdico (a-funcional) e um valor pedagógico (funcional) dessa literatura.

Com efeito, não são poucos, a exemplo de Maria Antonieta Cunha (1999), que se colocam a favor da natureza estritamente lúdica da Literatura Infanto-Juvenil, assinalando não ser necessário seu pretenso tributo à Pedagogia, já que

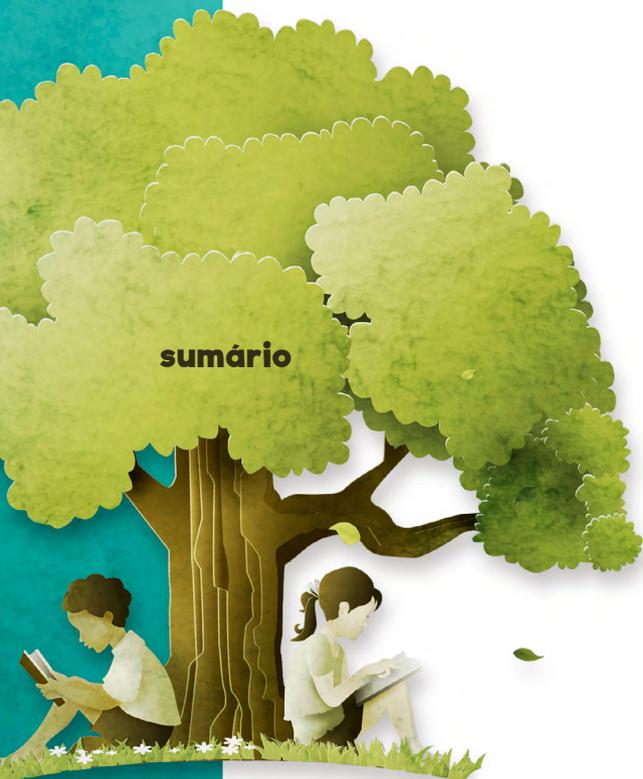
“muitas obras feitas para crianças e ditas de literatura infantil não se desprendem de uma peculiaridade do discurso pedagógico: a redução da criança, notadamente pela facilitação artística (puerilidade) e pelo tom moralizador. Nesses casos, temos apenas uma pretensa literatura infantil, exatamente como, dentro da produção artística para adultos, existem também lamentáveis equívocos: há maus romances, maus poemas, maus contos” (p. 26).

Há também, evidentemente, aqueles que, como Cecília Meireles (1979), colocam-se, com argumentos igualmente convincentes, a favor de uma pretensa natureza pedagógica da Literatura Infanto-Juvenil, rejeitando, até pela omissão de qualquer comentário favorável a este, a prevalência de seu possível caráter lúdico:

“a Literatura não é, como tantos supõem, uma passatempo. É uma nutrição. A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças” (p. 28).

Uma posição mais imparcial, acreditamos, é exatamente aquela que se pauta numa concepção intermediária do valor da Literatura

sumário



Infanto-Juvenil, seja por considerar sua atuação a partir de uma perspectiva equilibrada, como ocorre em Nelly Novaes Coelho (1984):

“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. Por outro lado, como ‘instrumento’ manipulado por uma intenção ‘educativa’, ela se inscreve na área da Pedagogia” (p. 25).

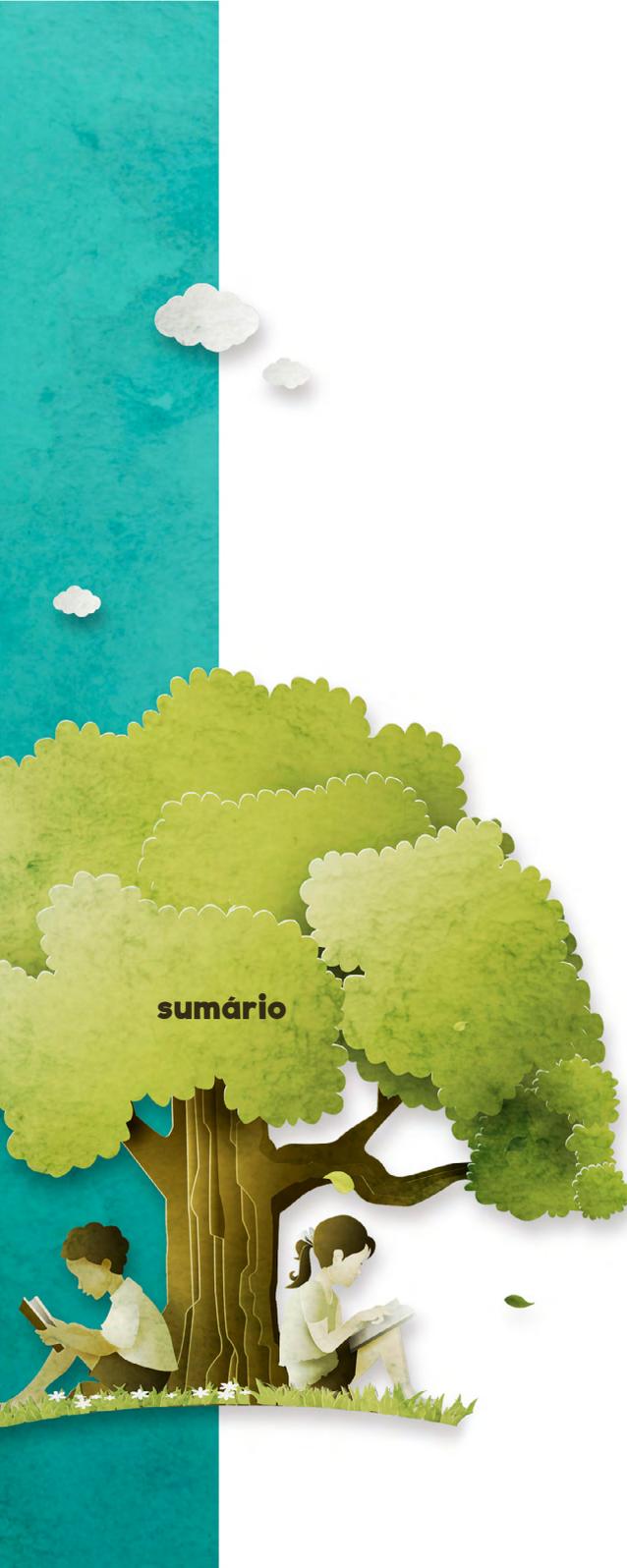
Seja por entender que a Literatura Infanto-Juvenil coloca-se como uma proto-pedagogia que atua, em conjunto com seu caráter lúdico, na formação da criança, como sugerem Maria José Palo e Maria Rosa Oliveira (1992):

“o verdadeiro sentido de uma ação pedagógica que é mais do que ensinar o pouco que se sabe, estar de prontidão para aprender a vastidão daquilo que não se sabe. A arte literária é um dos caminhos para esse aprendizado (...) À função utilitário-pedagógica só resta um caminho, que a leve ao verdadeiro diálogo com o ser literário infantil: propor-se enquanto proto-pedagogia ou quase-pedagogia, primeira e nascente, capaz de rever-se em sua estratificação de código dominador do ser literário infantil, para, ao recebê-lo em seu corpo, banhar-se também na qualidade sensível desse ser com o qual deve estar em harmônica convivência” (p. 14).

Com efeito, é na interação entre os valores lúdico e pedagógico que se encontra a melhor definição do que seja a Literatura Infanto-Juvenil e o melhor entendimento de sua atuação sobre os aspectos psicofísico, social, linguístico e outros, próprios do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já ressaltamos anteriormente, nada disso prescinde dos pressupostos estéticos, por assim dizer, que fundamentam a própria



sumário

natureza da Literatura Infanto-Juvenil. Não há, em última instância, literatura sem aquele “sentido secreto que ultrapassa palavras e frases” (P. 20), de que nos fala Clarice Lispector (1997) em um de seus melhores romances; tampouco pode haver Literatura Infanto-Juvenil sem aquele “prazer espiritual” (P. 23) de que nos fala Cecília Meireles (1979).

São exatamente os chamados aspectos estéticos que enformam a Literatura Infanto-Juvenil os responsáveis pela trama narrativa, pelo discurso ficcional, pela variedade de personagens e pelo arcabouço temporal que, no conjunto, tornam um texto essencialmente literário.

E dessas características decorre todo o restante...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Maria Lúcia. *Criança é criança. Literatura infantil e seus problemas*. Petrópolis, Vozes, 1971.

COELHO, Betty. *Contar Histórias. Uma Arte sem Idade*. São Paulo, Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. São Paulo, Quíron, 1984.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil. Teoria e Prática*. São Paulo, Ática, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo, Summus, 1979.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura Infantil. Voz de Criança*. São Paulo, Ática, 1992.

RAPPAPORT, Clara R. et Alii. *Teorias do Desenvolvimento. Conceitos Fundamentais*. São Paulo, EPU, 1981.

sumário



2

AJUDANDO A SUPERAR CONFLITOS:

**A LITERATURA
INFANTIL NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**



Texto publicado em parceria
com Márcia Moreira Pereira.

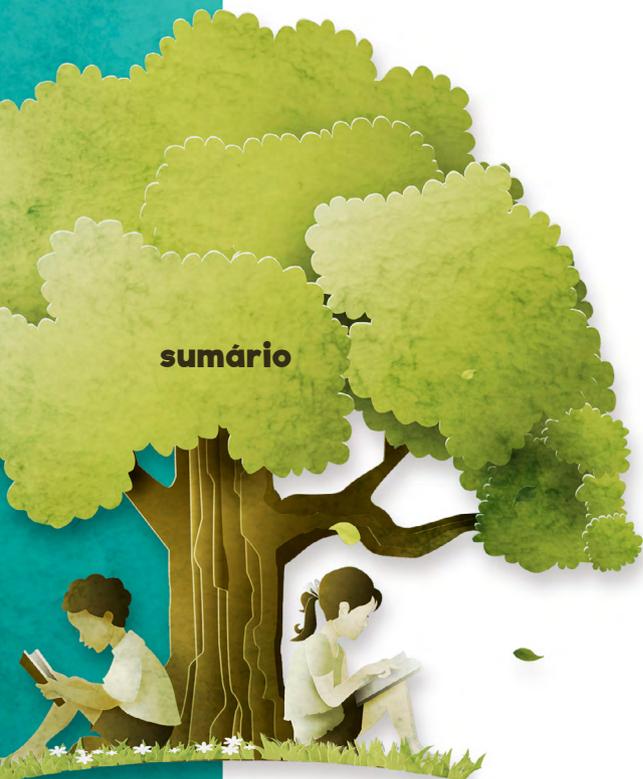
A Literatura Infantil, talvez mais do que qualquer outra manifestação cultural, é uma arte plural. Por isso, pode-se dizer, há várias “modalidades” de Literatura Infantil, tanto na consideração dos suportes por meio dos quais ela é veiculada quanto no que diz respeito aos gêneros pelos quais ela se manifesta. Em relação aos suportes citados, deve-se considerar, antes de tudo, que para a criança, desde seus primeiros contatos com livro, ele é tido como um brinquedo, motivo pelo qual se verifica um rápido interesse por parte da criança, que vê no livro mais um componente de seu diversificado universo dos jogos e das brincadeiras. Isso será tanto mais verdade quanto mais esse livro apresentar características próximas aos objetos que compõem esse universo, atuando numa dimensão linguístico-discursiva e lúdica e sendo recomendável para as crianças que se encontram na chamada primeira infância, período particularmente propício ao aperfeiçoamento dos movimentos motores, à sensibilidade tátil, à exploração dos sentidos, à descoberta de formas concreta e à conquista da linguagem.

Quase tudo o que se disse acerca do livro-brinquedo pode ser dito a respeito do livro ilustrado, com a diferença de que, neste último caso, concede-se particular atenção aos aspectos relacionados ao desenvolvimento linguístico e sensorial da criança, além do incentivo à sua criatividade e capacidade de abstração. Afinal de conta, como já dissera Nelly Novaes Coelho (2000),

“é pelas *imagens* que a criança pequena vai podendo estabelecer *relações* entre o seu eu e os outros, tornando possível que determinada consciência-de-mundo passe a integrar seu pequeno mundo interior. Portanto, *ilustração* não deve ser *mero ornamento* dos livros infantis, mas tornar-se instrumento de comunicação” (p. 30).

Há que se destacar, portanto, na consideração do livro ilustrado – mais apropriado às crianças na fase da pré-alfabetização – os valores da imagem, sua adequação à história narrada, suas possibilidades de

sumário

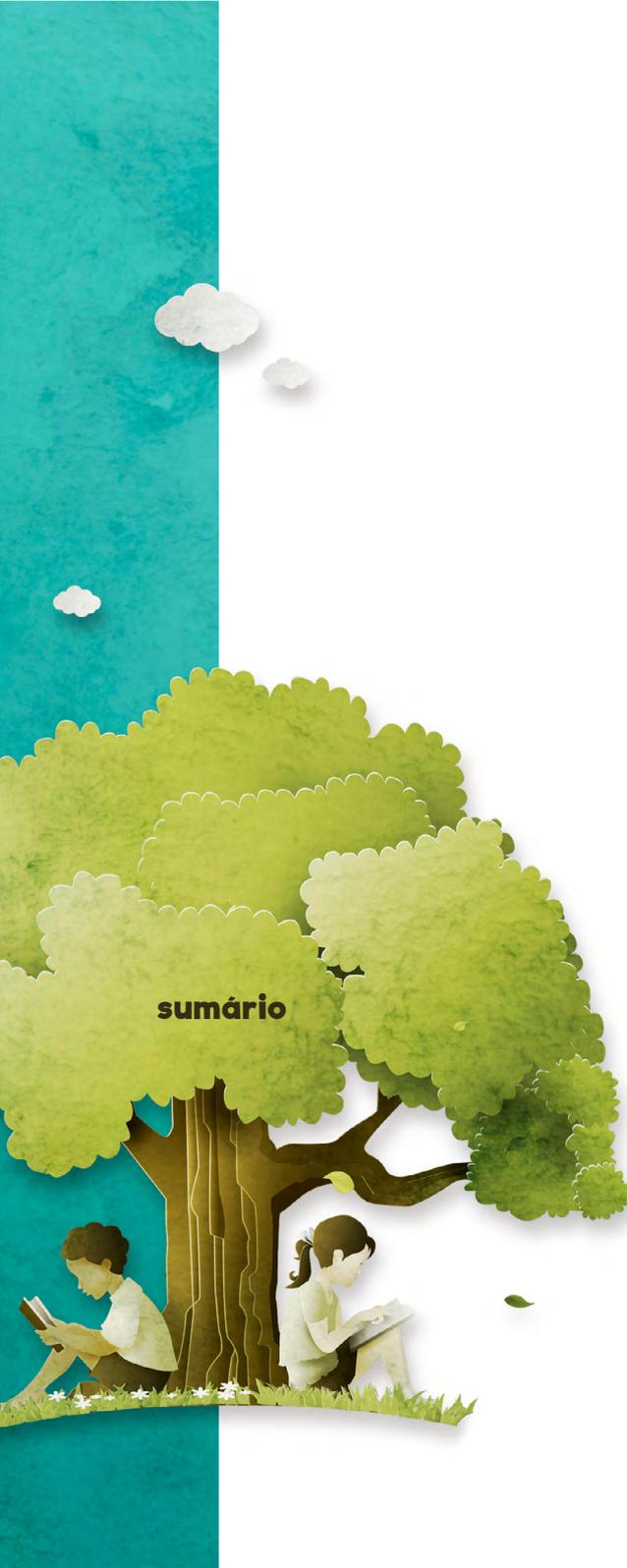


interpretação, sua capacidade de promover maior interação entre a criança e o livro. Afinal de contas, entre as qualidades do livro ilustrado encontram-se uma série de fatores particularmente apropriados ao desenvolvimento de habilidades e competências infantis nessa fase de formação da criança: ele estimula a atenção visual, facilita a comunicação entre a criança e a situação contida na história, concretiza relações abstratas presentes nas palavras e nas imagens, permite a fixação de sensações transmitidas pela narrativa, auxilia no desenvolvimento da imaginação e da criatividade infantis etc.

Por isso, tanto no que se refere ao livro-brinquedo quanto no que concerne ao livro ilustrado, de acordo com Maria Antonieta Cunha (1985),

“para (...) crianças pequenas, em quem queremos desenvolver o interesse pelas histórias (...) é importante a gravura (...) o texto deve ser pequeno para conduzir quase à observação das figuras. Para essa fase, os livros costumam ser maiores que o normal, e muitos ganham o formato da personagem principal: um animalzinho ou uma criança, recortados. Os livros tornam-se até um apelo ao tato, e são bastante motivadores” (p. 74).

Em relação aos gêneros, poder-se-iam destacar vários tipos diferentes de discursos literários, como a poesia, que congrega os efeitos da dicção popular ao estudo da sonoridade e do ritmo, resultando na narratividade simples, na linguagem repetitiva e em outros efeitos estéticos. Evidentemente, a poesia para criança não está isenta de apresentar, sobretudo na pena de autores menos criativos, uma faceta indesejavelmente conservadora, manifesta por meio de uma exagerada intenção educativa, um descritivismo excessivo, o emprego de estereótipos, o uso de uma métrica regular ou simplesmente uma idealização exagerada. Não é, contudo, o que se recomenda para um leitor-em-formação como é o caso da criança, já que é justamente nessa fase do desenvolvimento da personalidade humana que todo ranço de exemplaridade deve ser substituído por uma liberdade criadora e



sumário

criativa. Como afirma Maria Antonieta Cunha (1985), “a poesia, fruto da sensibilidade, visa à sensibilidade do leitor, a emoção, a pura beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos” (p. 121).

Felizmente, o excesso de moralismo não é o que se verifica na poesia infantil contemporânea de boa qualidade, a qual, ao contrário da poesia mais tradicionalista, prima pela valorização da descoberta e da experimentação, revelando uma pedagogia não-moralizadora; prestigia o desenvolvimento da sensibilidade linguística da criança, seja explorando a sonoridade das palavras e do ritmo poético, seja empregando uma linguagem simples e lúdica; valoriza a investigação sensorial e o domínio da fantasia. Novamente, é a criatividade, aliada à mais pura emoção infantil que a nova poesia para crianças deve prestigiar:

“a poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa” (ABRAMOVICH, 1995, p. 67).

sumário

A LITERATURA INFANTIL AJUDANDO A SUPERAR CONFLITOS

Não é novidade o fato de a literatura infantil contemporânea tratar de assuntos diversos, podendo-se dizer que, nesse sentido, ela adquiriu uma nova dimensão, sobretudo ao abordar temas que vão da sexualidade à morte, dos conflitos pessoais aos dramas sociais. Nesse contexto, não causa espanto o fato de a fantasia ceder, cada vez mais, espaço para a ficção realista, com um claro traço social

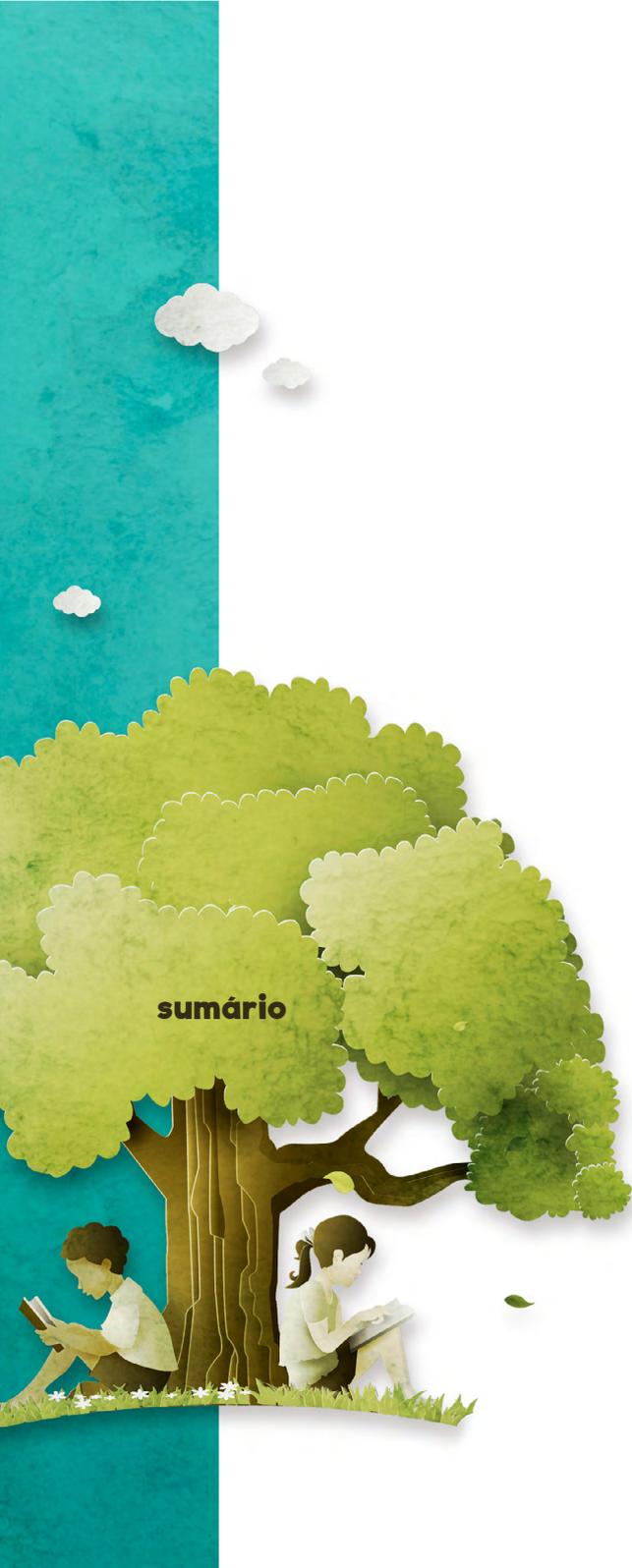
e, muitas vezes, pouco interessada em fazer concessões a uma pedagogia protecionista e moralizante, levando a literatura infantil a assumir, plenamente, seu “papel” de agente de formação da criança.

O livro de literatura infantil, embora a rigor não funcione como uma prática terapêutica, pode sem dúvida alguma amenizar o sofrimento da criança, criando mecanismos para enfrentar problemas complexos e dolorosos até mesmo para os adultos (PETIT, 2009). É certo que é apenas na idade adulta que a criança terá uma compreensão do significado da própria existência no mundo, mas bem antes disso, a literatura já desempenha um papel de auxiliá-la na construção da própria identidade (BETTELHEIM, 1980).

Considerada até pouco tempo um gênero literário secundário, a literatura infantil passou a ter uma importância incomensurável na atualidade, agindo ainda na construção da própria cidadania da criança, apesar de serem minoritários os livros que abordem assuntos críticos, exatamente pelo fato de a valorização da literatura infantil como facilitadora de diálogo e formadora de consciência ser relativamente novo. Por esta razão, verifica-se certa carência no mercado editorial de obras que tratem de temas considerados tabus para as crianças. Desse modo, tanto o educador quanto os pais têm oportunidade de trabalhar conflitos infantis a partir de histórias que estimulem o imaginário infantil, levantando a criança ao *autoconhecimento* e ajudando-as na melhoria de sua autoestima, numa tarefa de superar fobias da sociedade contemporânea. Nelly Novaes Coelho (2000) lembra ainda que

“identificada com os heróis e as heroínas do mundo maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação – superando o medo que inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto” (p. 55).

Estudando a fundo a questão da interface ensino-aprendizagem, Vygotsky acreditava que tal processo se concretizava por meio das



interações nos diversos contextos sociais, já que, no seu ponto de vista, a criança assimilaria melhor os conhecimentos por meio das relações com os outros. Vygotsky acreditava, portanto, que o ambiente transforma o sujeito e o sujeito transforma o ambiente (LA TAILLE, 1992). Essa interação é, na verdade, mediada, na sala de aula, pelo professor, fazendo com que ele passe de mero transmissor da disciplina para a condição de alguém que transmita o conhecimento de forma a estimular o senso crítico da criança (RIOS, 2008).

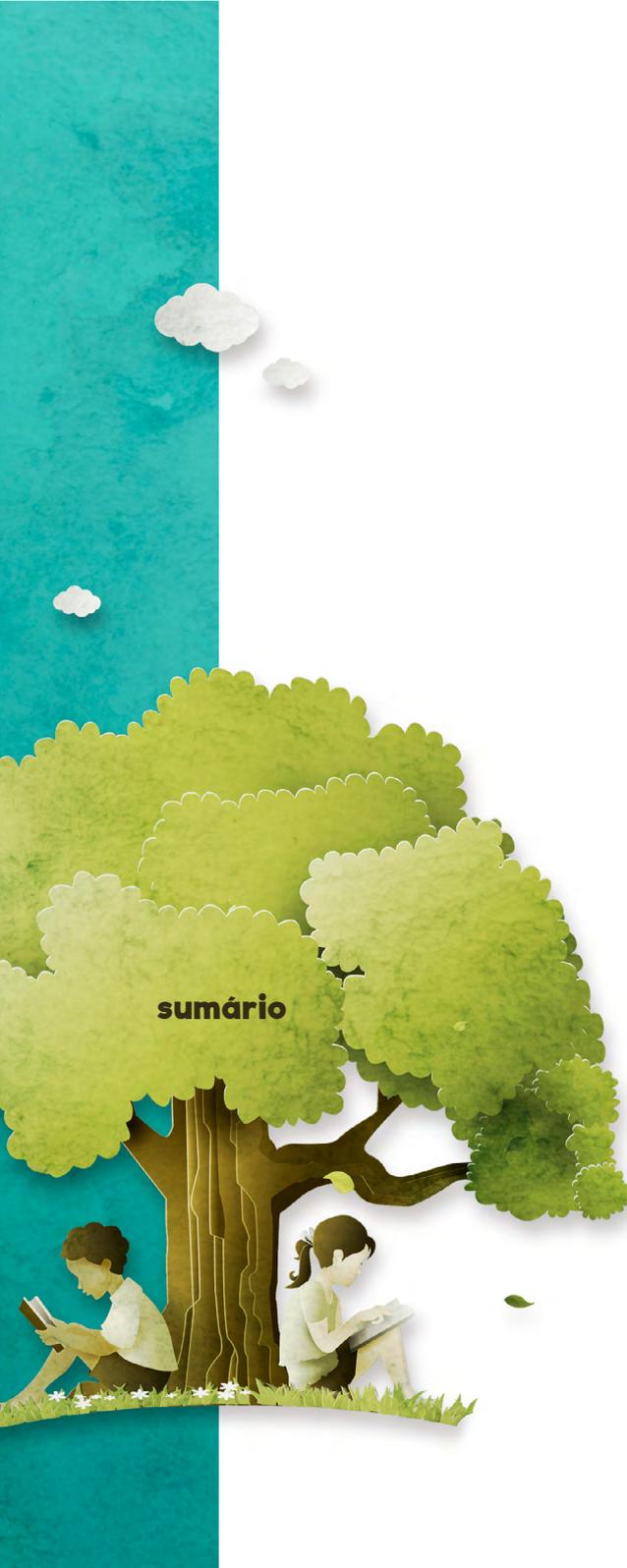
Nesse contexto, a literatura torna-se instrumento fundamental do processo ensino-aprendizagem, desempenhando um papel próximo do que Vygotsky defendia. Evidentemente, faz-se necessário não só mediar esse papel, mas também incentivar o contato da criança com obras que abordem temas considerados tabus (CUNHA, 1985), que possam ser um ponto de partida para a iniciação da criança no mundo *real* em que vivemos e com o qual ela irá se deparar quando adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não seja novidade se falar na propriedade da literatura infantil em ajudar a superar conflitos diversos, nada disso prescinde dos pressupostos estéticos, por assim dizer, que fundamentam a própria natureza dessa literatura.

São exatamente os chamados aspectos estéticos, que enformam a Literatura Infantil, os responsáveis pela trama narrativa, pelo discurso ficcional, pela variedade de personagens e pelo arcabouço temporal que, no conjunto, tornam um texto essencialmente literário.

Dessa forma, aliando ética e estética, sem prescindir do contexto pedagógico, a literatura infantil ultrapassa os seus próprios



sumário

limites e passa a desempenhar um papel fundamental na supressão dos conflitos próprios do universo infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil. Gostosuras e Bobices*. S. Paulo, Scipione, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

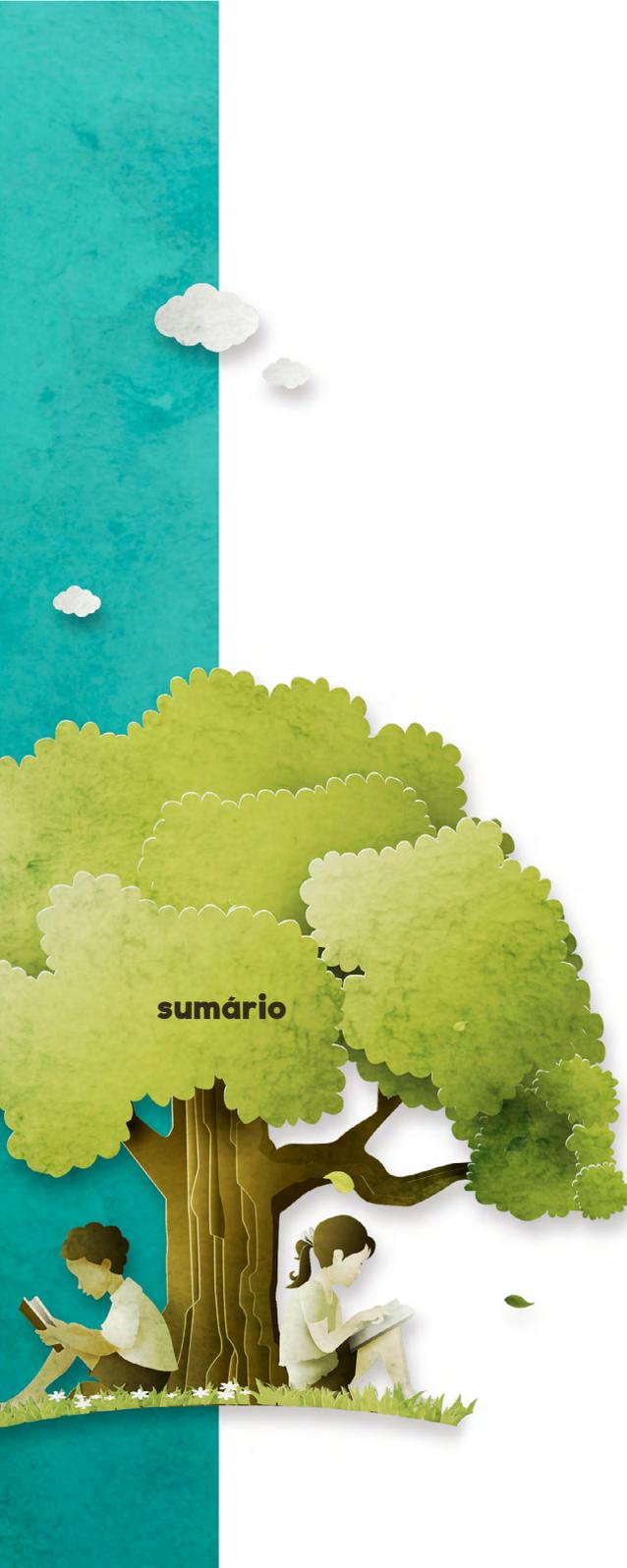
COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo, Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo, Ática 1985.

LA TAILLE, Yves de (org.). *Piaget, Vygostsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

PETIT, Michèle. *A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade*. São Paulo, Editora 34, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. São Paulo, Cortez, 2008.



sumário



3

**LITERATURA
INFANTO-JUVENIL
E SEXUALIDADE:
INTERCÂMBIOS
PEDAGÓGICOS**



Texto publicado em parceria
com Andrea Pino.

Se considerarmos que a literatura é uma das principais fontes de formação e informação a que alunos nos mais variados estágios de formação têm acesso, não deve causar estranhamento sua utilização com propósitos pedagógicos definidos: daí, inclusive, a pertinência em se empregar a Literatura Infanto-Juvenil como fonte de discussão acerca de questões tão controversas quanto aquelas direta ou indiretamente relacionadas à *sexualidade* do pré-adolescente, uma discussão que passa necessariamente pela perspectiva mais institucionalizada da *orientação sexual*.

O propósito deste artigo, portanto, é tratar do tema da sexualidade – em particular da orientação sexual – nos livros de Literatura Infanto-Juvenil, ressaltando tanto a maneira como o assunto é tematizado quanto a diversidade da matéria estudada. A partir daí, outros questionamentos de caráter metodológico e pragmático impõem-se, como a relevância em se trabalhar esse tema com os alunos por meio do universo imaginário da literatura ou a correspondência entre as abordagens presentes nos textos de ficção e as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais têm na orientação sexual um de seus temas transversais, no intuito deliberado de orientar sobre o papel do educador e da escola no tratamento da sexualidade.

ORIENTAÇÃO SEXUAL: ESCOLA É O EDUCADOR

Todo livro de literatura possui, por assim dizer, seu próprio enigma, o qual nasce justamente de uma competência em criar um universo ficcional e transportar o leitor a mundos imaginários. A leitura, neste sentido, abre caminhos inesperados e permite diferentes vivências com a palavra:

sumário

“conhecimento e prazer fundem-se na literatura e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e fazem reunir as necessidades primordiais da humanidade, a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura” (VIEIRA, 1978, p. XI).

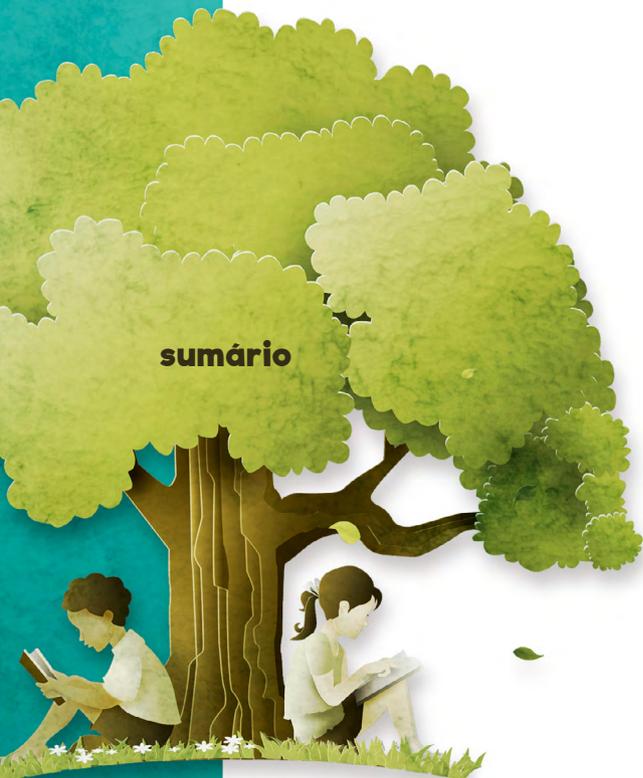
Em educação sexual, devemos reter a tentação de passar ao aluno todas as informações de uma só vez e nos conscientizarmos de que enquanto não houver motivo para que as perguntas das crianças e adolescentes sobre sexualidade sejam respondidas francamente, as respostas não precisam se assemelhar a um curso de obstetrícia ou de fisiologia humana. Deve-se, portanto, respeitar o nível de amadurecimento do indivíduo em formação, sem esconder ou omitir-lhe nada, e a literatura parece ser um dos instrumentais mais apropriados para se exercer plenamente a atividade de orientação sexual do pubescente.

Há muito tempo discute-se a inclusão da temática da sexualidade nas escolas, tanto as da rede pública quanto as da rede privada. No entanto, só a partir da década de 80 a realização de trabalhos nessa área conheceu um sensível progresso, devido à preocupação dos educadores com fenômenos como o crescimento da gravidez indesejada e a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis entre os jovens. Fontes de pesquisa de campo ressaltam que, a princípio, teria havido resistência por parte dos pais no que se referia a esse assunto na escola; hoje, porém, uma maior distensão e consciência por parte dos pais teria nos levado a reivindicar a inclusão da orientação sexual nas escolas, já que, na maioria das vezes, sentem dificuldade em falar abertamente com seus filhos sobre o assunto.⁴

Neste sentido, revela-se particularmente importante o papel da escola como entidade voltada não somente à informação, mas

4 É o que demonstra pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, em dez capitais brasileiras, em 1993, segundo a qual 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de orientação sexual nos currículos escolares (BRASIL, 2000).

sumário

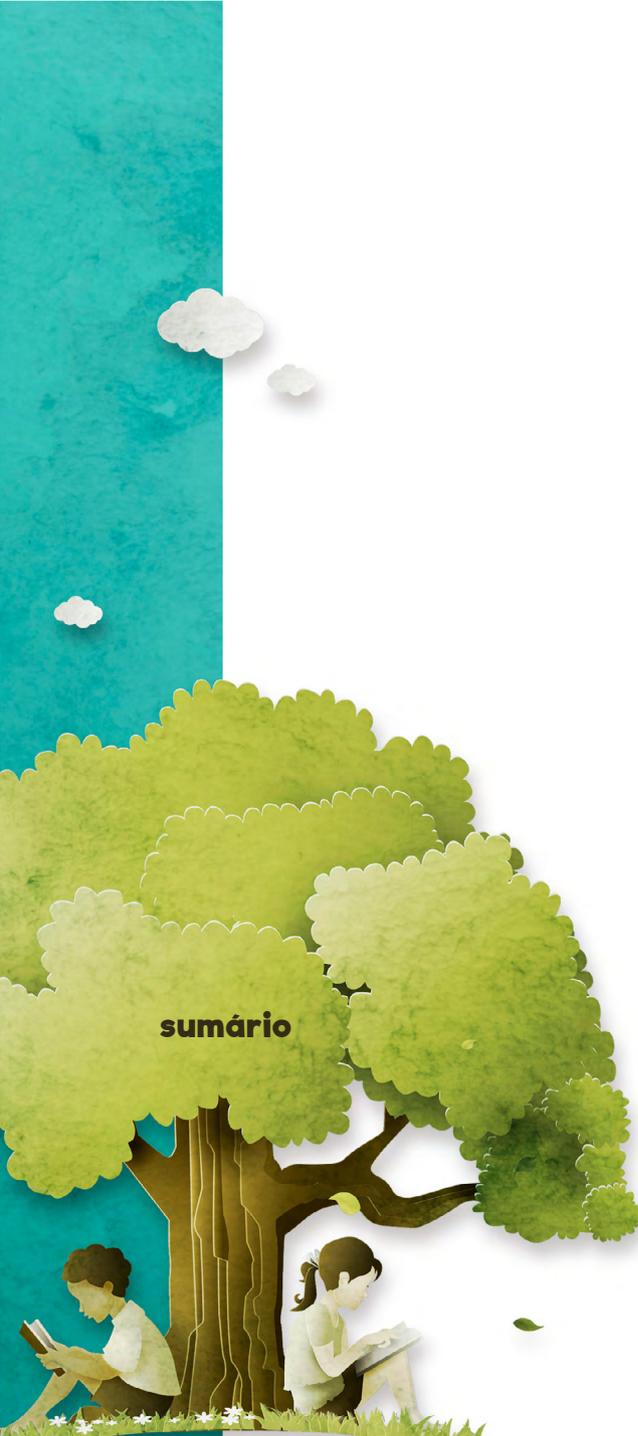


também à formação dos alunos, no que tange a uma sexualidade responsável, dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva. Com efeito, muitas escolas atendem às necessidades de seus conteúdos em áreas com as da Biologia e Ciências Naturais, incluindo informações relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano, sem, contudo, que essa abordagem supra os anseios e curiosidades dos pré-adolescentes, fato que pode interferir no próprio processo de aprendizagem.

Por isso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a sexualidade deve ser trabalhada nas suas dimensões culturais, afetivas e sociais, sem o que corre-se o risco de se obter uma visão reducionista do assunto. Neste sentido, o trabalho de orientação sexual também contribui para a prevenção de problemas como o abuso sexual e a gravidez indesejada, além de ter uma relação direta com a questão do prazer:

“o trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes (...) A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos” (BRASIL, 2000, p. 114/117).

O desenvolvimento da sexualidade se dá a partir das experiências individuais e da interação de cada um com o meio, sendo que a criança recebe, desde a primeira infância, valores e crenças do mundo adulto. Esse processo, na verdade, faz parte de sua formação psicossocial, a qual não prescinde de um contato maior com a sexualidade: é na descoberta e exploração do próprio corpo, em consonância com a orientação adulta, que a criança não só adquire o conhecimento anatômico, mas também os padrões sociais e culturais estabelecidos ao homem e à mulher.

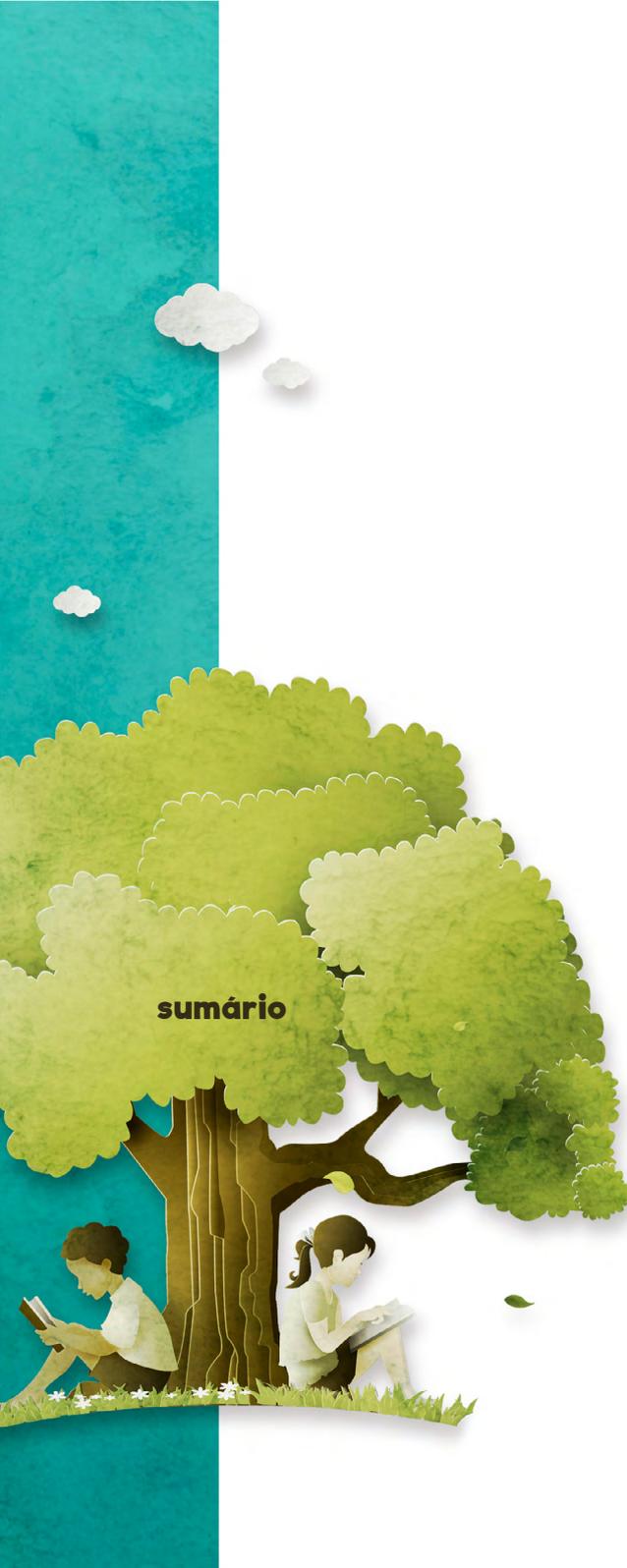


sumário

Contraditoriamente, para muitos educadores as crianças não têm uma sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil passam a ter uma conotação pecaminosa, supostamente influenciada pelos adultos. Para outros, ao contrário, a ideia de uma sexualidade própria do universo infantil já encontra-se suficientemente desenvolvida e consolidada, motivo pelo qual uma pedagogia mais arejada, desprovida de preconceitos e outras limitações conceituais reconhece que, embora a sexualidade se desenvolva fundamentalmente no âmbito familiar, é à escola que cabe abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade a esse respeito, a fim de auxiliar o aluno a encontrar um ponto de equilíbrio e uma referência acerca de tão conturbado assunto: neste sentido, a tarefa da orientação sexual nas escolas é complementar, sem, no entanto, ser dispensável na formação de um cidadão crítico e independente.

Como parte integrante da tarefa de orientação sexual que deve ser realizada pelos educadores, a Literatura Infanto-Juvenil pode, por meio de um sistemático e bem planejado trabalho pedagógico, discutir as crenças, preconceitos, tabus e atitudes existentes na sociedade em relação à sexualidade humana. O objetivo do trabalho de orientação sexual passa, assim, a ser *cooperativo*, dando aos alunos subsídios para que possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade; respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos; compreender a busca de prazer como uma forma saudável da sexualidade; conhecer seu corpo, identificando e expressando seus sentimentos e desejos; respeitar os sentimentos do outro; proteger-se de relacionamentos sexuais que os reprimam; adotar práticas de sexo seguro etc.

É exatamente dentro dessa expectativa que a Literatura Infanto-Juvenil vai desempenhar sua importante função orientadora de uma educação sexual saudável e responsável, atuando como um instrumento indispensável às práticas educativas, já que é principalmente



sumário

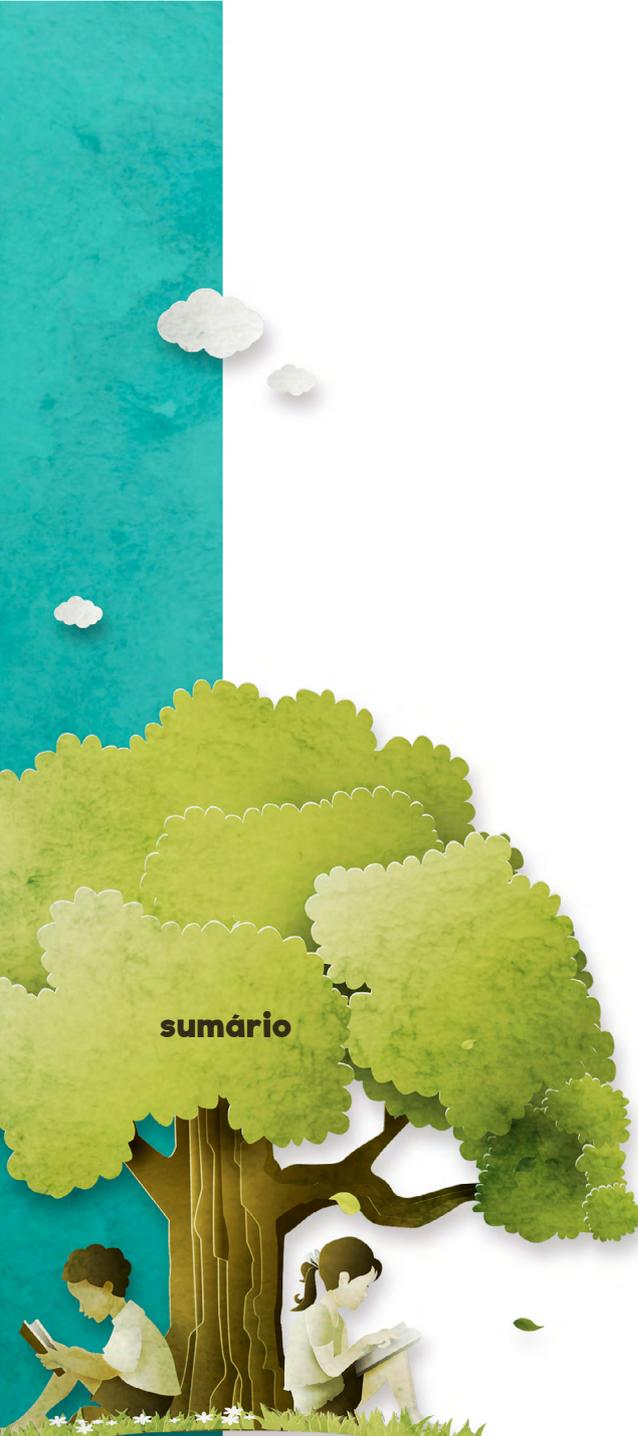
no contexto da escolarização que os textos literários desempenham de modo mais intenso seu papel formativo.

Na realidade, a educação sexual é um processo de socialização, é uma orientação progressiva que vai desde a infância até a maturidade e que acompanha o desenvolvimento da própria personalidade dos indivíduos. O objetivo da educação sexual, portanto, é auxiliar principalmente crianças e jovens na incorporação, de modo mais significativo e consistente, da sexualidade à sua vida presente e futura, dando-lhes informações precisas, ajudando-os a reconhecer as diferentes condutas sexuais, a fim de que possam interagir harmoniosamente com aqueles cujos valores e comportamentos diferem dos seus, ensinando-os, desse modo, a refletir e fazer um julgamento crítico diante de opiniões contrárias.

A temática da educação sexual tem recebido maior destaque devido às mudanças de valores sociais, à liberação do comportamento humano, à influência dos meios de comunicação de massa etc. Dentro desse contexto, destaca-se o papel desempenhado pela escola, uma vez que, do ponto de vista legal (Lei Federal 5692/71), a escola tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, o que inclui a orientação sexual:

“Educação Sexual, num sentido amplo, pode ser entendida como todas as ações diretas ou indiretas, deliberadas ou não, conscientes ou não, exercidas sobre o indivíduo (ao longo do seu desenvolvimento), que lhe permitem situar-se em relação à sexualidade em geral e à sua vida sexual em particular” (BRASIL, 1986, p. 24).

Há, contudo, muitas dificuldades de relacionamento que acabam se instalando a partir de um desmedido predomínio da emoção sobre a razão e vice-versa, quando, na verdade, o ideal seria a busca do equilíbrio por meio de uma sexualidade consciente. A educação sexual, cujo princípio fundamental é a preparação da criança e do adolescente

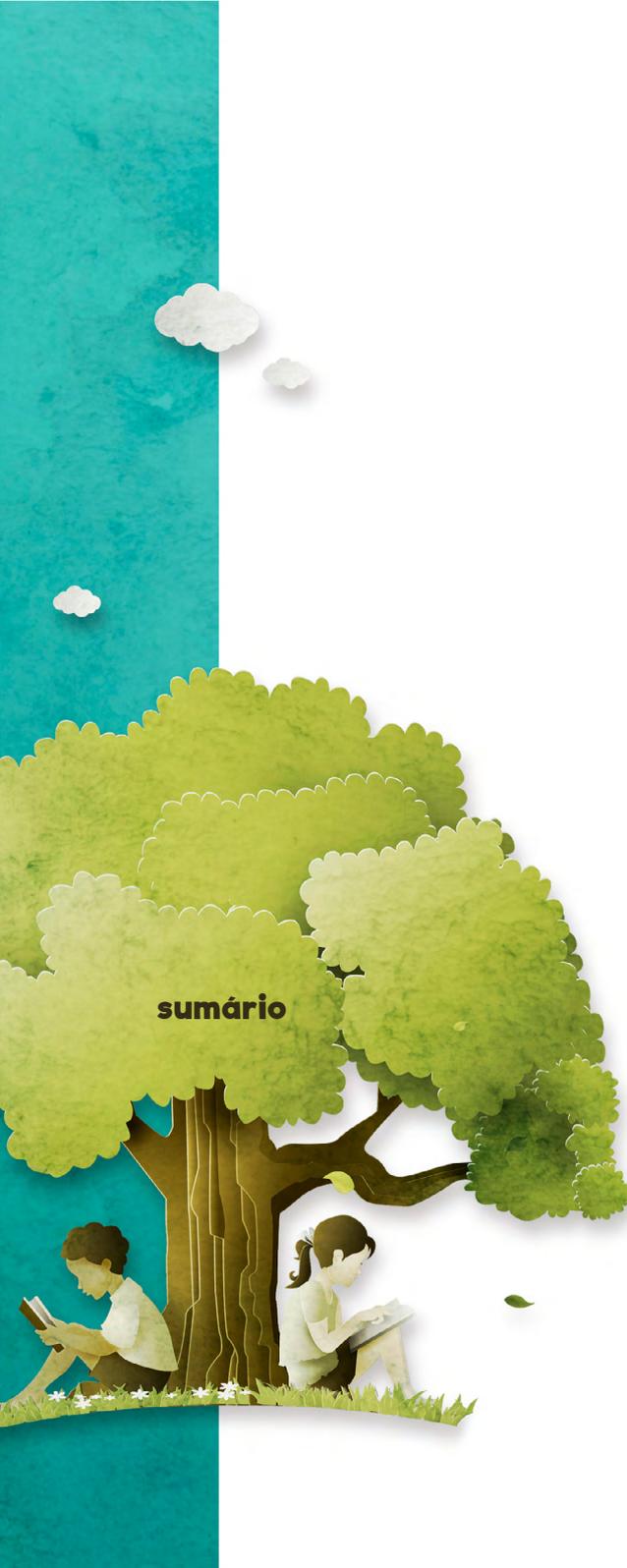


sumário

para uma vida familiar e social saudável, tem como objetivo reconhecer certas manifestações sexuais humanas; aprender a analisar criticamente as questões sociais ligadas à sexualidade; aprender a anatomia e a fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino e sua relação com a procriação; analisar as possíveis consequências das relações pré-conjugais; desenvolver sentimentos de autoidentificação e autovalorização, respeito ao próximo e responsabilidade ética; compreender que ninguém tem o direito de explorar uma pessoa, usando-a como se fosse um objeto; proporcionar informações adequadas, pautadas em pesquisas científicas comprovadas, libertas de preconceitos e tabus; entender que o relacionamento adequado entre dois indivíduos pode ser prazeroso e dar novo significado às suas vidas; abrir os canais de comunicação entre pais, alunos, professores com relação ao valor do sexo e do casamento na vida humana; compreender e apreciar o aspecto sexual da natureza humana; contribuir para que o desenvolvimento psicossocial possa ocorrer de modo saudável, sem sentimentos de inadequação, vergonha ou culpa.

Evidentemente, diante de propósitos tão vastos e diversificados, é lógico que um programa de educação sexual deve ser planejado de acordo com a necessidade e nível de amadurecimento dos alunos. A educação sexual oferecida aos alunos a partir do Ensino Médio deve procurar ajudá-los a entender seu próprio desenvolvimento e resolver mais adequadamente seus problemas pessoais e familiares, o que faz da educação sexual um verdadeiro imperativo para os dias atuais.

Há, em nossa sociedade contemporânea, muitos mitos relacionados à sexualidade que necessitam ser desfeitos, bem como preconceitos que precisam ser erradicados. Um dos mais comuns é aquele que, baseado em estereótipos sexistas (por exemplo, a superioridade do masculino sobre o feminino) condicionam os seres humanos, desde a infância, a adotarem atitudes discriminatórias. Outros dizem respeito à homossexualidade, à virgindade, à gravidez



sumário

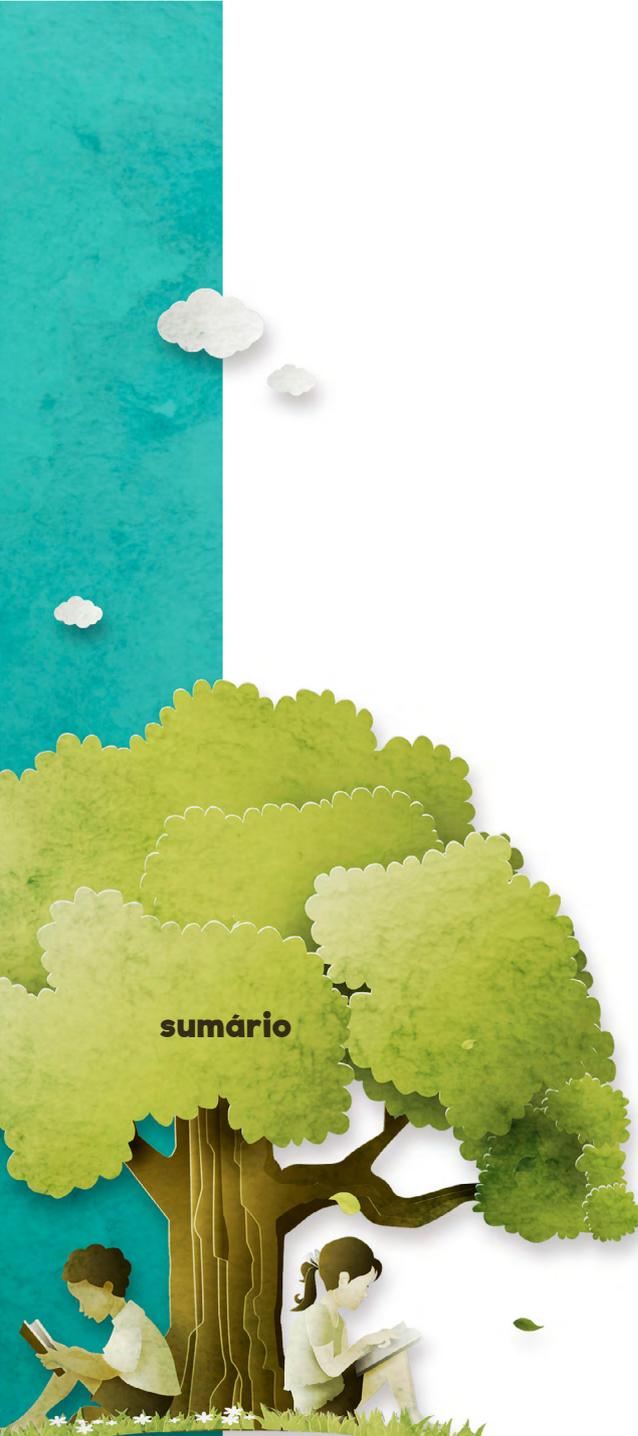
etc. Isso é particularmente válido quando se trata de períodos formativos, designados pelo nome de pré-adolescência e adolescência, época da vida em que o indivíduo conhece significativas alterações biológicas, psicológicas e sociais. Trata-se, ainda, de um período de buscas, inquietações, autorreconhecimento e autoafirmação, ou seja, em que se procura construir uma *identidade*. Diante desse quadro, pode-se dizer que o âmbito familiar influencia muito na autoestima da criança e do adolescente e na sua relação com o outro, mas é igualmente certo que uma educação sexual adequada, oferecida no âmbito da instituição escolar, possibilita ao aluno novas descobertas e novos modos de relacionamento interpessoal, se não garantindo, pelo menos apontando caminhos seguros para uma sexualidade consciente e saudável.

SEXUALIDADE E LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A Literatura Infanto-Juvenil sempre desempenhou – além dos mais diversos papéis, que vão do social ao linguístico, do psicológico ao interacional – uma função fundamental para a plena formação do indivíduo: a função pedagógica, por meio da qual estimula o aprendizado e desenvolve a criatividade. Com efeito, sobre esse seu incontestável encargo, já se pronunciou mais de um estudioso do assunto:

“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. Por outro lado, como ‘instrumento’ manipulado por uma intenção ‘educativa’, ela se inscreve na área da Pedagogia” (COELHO, 1984, p. 25).

Devendo, como pressuposto básico, adequar-se à faixa etária daquele leitor para o qual se volta, a Literatura Infanto-Juvenil destinada à fase da pré-adolescência ou puberdade torna-se, do



sumário

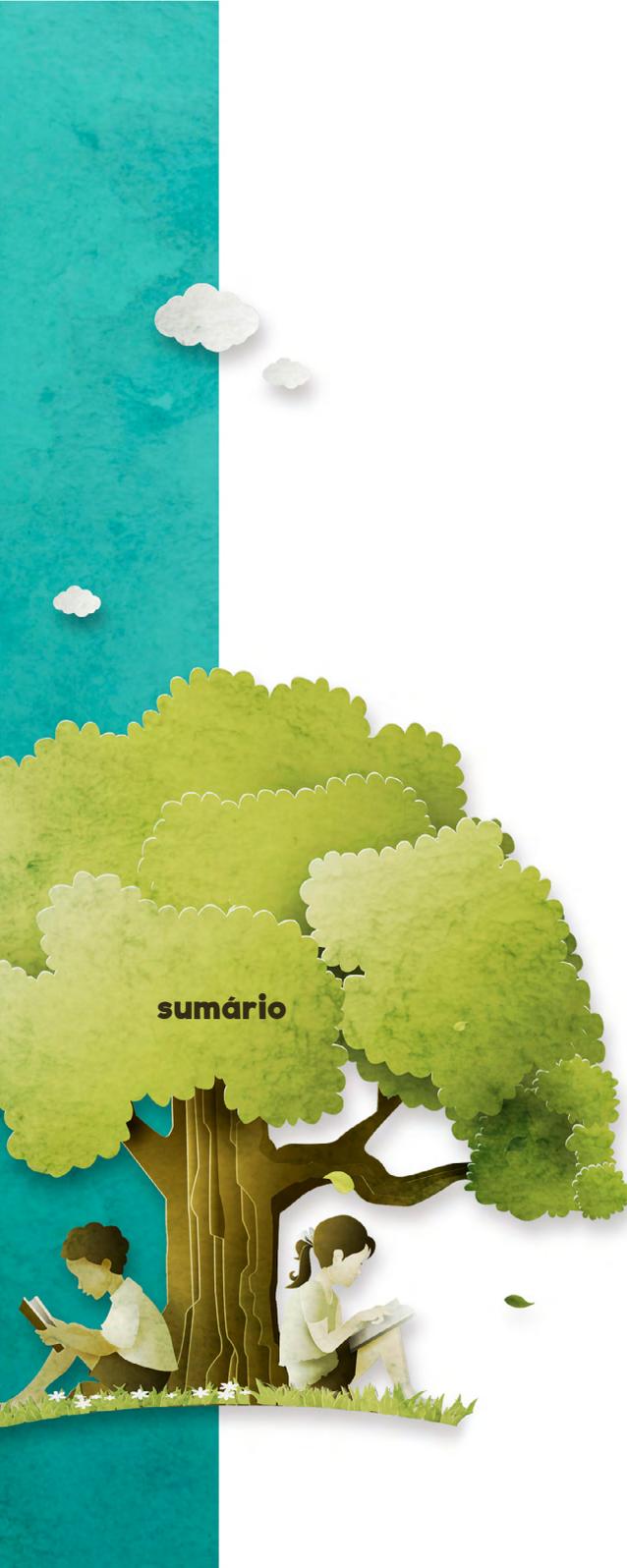
ponto de vista pedagógico, instrumental indispensável no processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo, de aquisição da autoconfiança pessoal, de aprofundamento de conceitos abstratos e outros. Nesse sentido especial, a literatura afirma-se – como assinala uma de nossas mais criativas escritoras – como um sugestivo modo de *nutrição*:

“a Literatura não é, como tantos supõem, uma passatempo. É uma nutrição. A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças” (MEIRELES, 1979, p. 28).

Particularmente no que concerne à questão da sexualidade, pode-se dizer que a literatura, em especial a Literatura Infanto-Juvenil, afirma-se – no plano didático, em que a dicotomia formação/informação adquire plena validade – como elemento que auxilia e sustenta a complexa formação da sexualidade da criança e do jovem.

Evidentemente, para essa formação concorrem fenômenos diversos, aos quais a Literatura Infanto-Juvenil também está atenta e com os quais também contribui: construção da identidade social, aquisição de categorias de valor (ética), formas de sociabilidade etc. Tais fenômenos, como já salientamos, fazem parte, por sua vez, do processo de aquisição de uma sexualidade consciente.

Desse modo, a leitura de uma obra infanto-juvenil voltada para a faixa etária aqui abordada, ajuda o leitor a perceber a importância de se “dialogar” com o mundo exterior, na medida em que as representações simbólicas oferecem a esse leitor dimensões diversas de sua vida afetiva. Por meio da literatura, os alunos são levados a pensar sobre os personagens, os acontecimentos, os possíveis sentidos que o enredo traz às suas vivências, sugerindo direções a seguir e decisões a tomar. Assim, a literatura permite um melhor aproveitamento e aprofundamento



sumário

de temas relacionados direta ou indiretamente à sexualidade. Como já se afirmou uma vez,

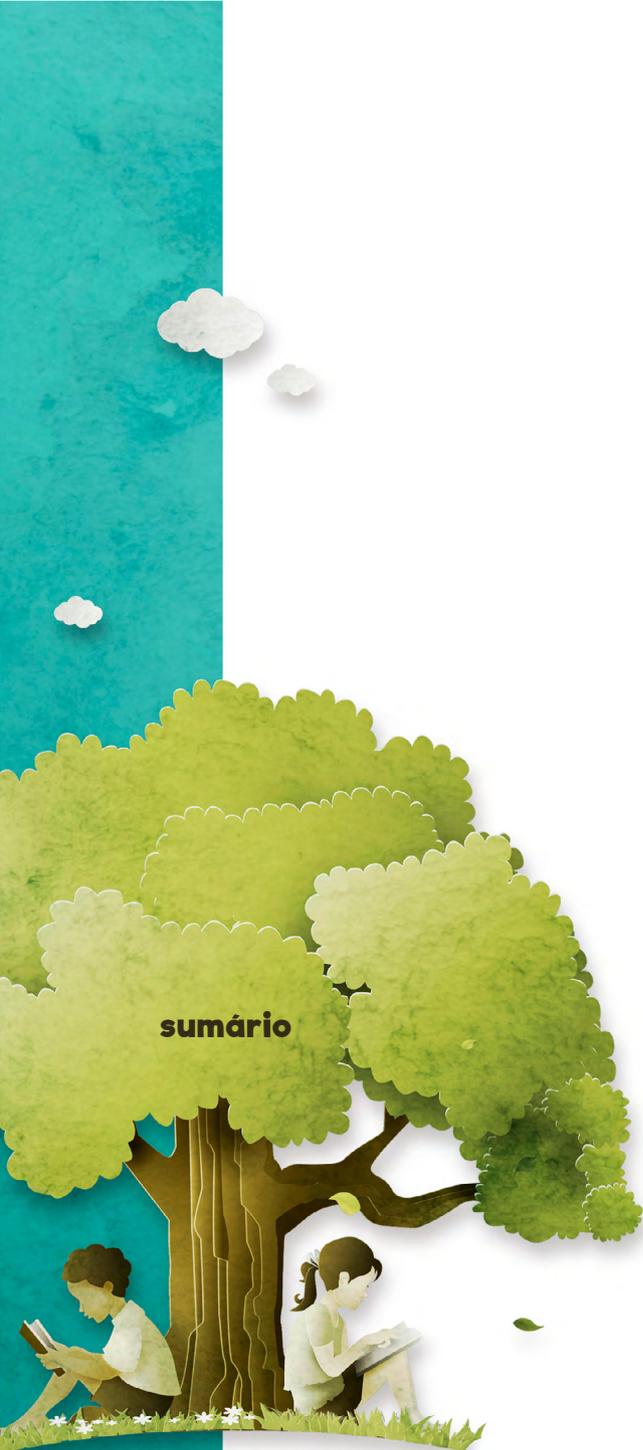
“é nas aulas de Língua Portuguesa ou de Literatura que os adolescentes têm oportunidade de detectar os problemas psicológicos ligados à sexualidade e à vida familiar, lendo artigos de jornais e revistas, textos escolhidos e outros materiais. Essas leituras levam à conscientização da sexualidade como parte integrante da vida humana” (MATARAZZO, 1988, p. 100).

Aliando literatura e orientação sexual, a escola pode desenvolver um trabalho enriquecedor e preventivo junto aos alunos, promovendo o respeito às diferenças sexuais, dando um tratamento adequado de temas conflituosos para as crianças e jovens (virgindade, menstruação, masturbação), auxiliando na construção de uma vida afetiva saudável, discutindo assuntos polêmicos (doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência), ajudando a refletir acerca de questões de natureza sexual que se vinculam à interação/convivência social (homossexualidade, prostituição) etc.

Desse modo, por meio da literatura, pode-se trabalhar os vários aspectos formativos da criança e do pubescente (emotivo, psíquico, biológico, social etc.), atentando para a maneira como o plano narrativo trata os temas relativos à sexualidade humana.

Numa perspectiva educacional, convém assinalar que o sexo do indivíduo não se compõe apenas da genitália, mas de um conjunto de características orgânicas, psíquicas ou psicosexuais, o qual é ativado por meio da convivência social e afetiva. Com efeito, faz-se necessário deixar claro ao aluno, antes de mais nada, que o sexo depende de determinados padrões sociais, os quais são aprendidos primeiramente em casa – por meio de uma orientação que tem por finalidade apresentar aos filhos atitudes, valores e gestos que compõem o convívio social pleno – e, posteriormente, na escola. Daí forma-se o que se convencionou chamar de *identidade sexual* (DUARTE, 1996).

sumário



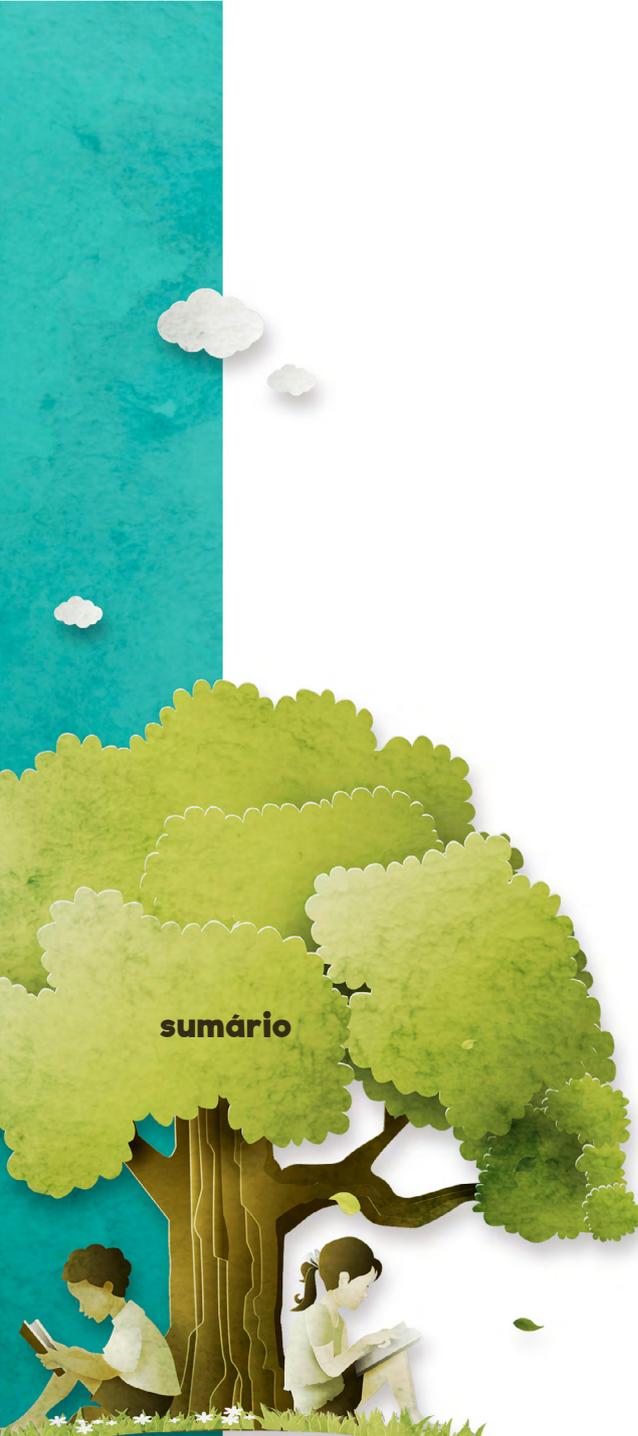
Um dos temas mais caros à abordagem pedagógica da sexualidade é o que concerne à prescrição de uma atitude responsável e consciente em relação às diferenças sexuais. Especificamente sobre esse assunto, a Literatura Infanto-Juvenil abarca obras como *A Casca do Ovo*, de Sérgio Rivero (1996), na qual o personagem codinomeado Grilo, sentindo-se pressionado pelos amigos a tratar a mulher como objeto, lamenta:

“o pior é que faço o jogo deles. Falo de mulher como se não precisasse, como se mulher fosse um objeto qualquer, desses que damos polimento, passamos a mão neles, depois colocamos de volta no lugar de sempre. Minha mãe fala que eu ajo assim para ser aceito pelo grupo” (p. 21).

Situações de pressão social e/ou grupal como essa são muito comuns no ambiente escolar, motivando histórias e personagens ficcionais diretamente relacionados a essa questão, mesmo sem nenhuma conotação sexual, como acontece em *Contos de Amor Novo*, de Edson Gabriel Garcia, cujo personagem de codinome Meleca era rejeitado pelos amigos por ter o hábito de colocar o dedo no nariz. Já em *O Primeiro Beijo*, de Márcia Kupstas, o personagem Alex ridiculariza os hábitos e a aparência de Bete, antes de se apaixonar por ela e aprender a respeitar suas diferenças.

Intervindo positivamente no grupo, empregando a literatura como instrumento de debate e conscientização social, o professor pode contribuir para desfazer estereótipos associados ou não à sexualidade, levando os alunos a aprenderem a respeitar as diferenças, sobretudo aquelas diretamente relacionadas ao gênero.

Assuntos igualmente delicados, como o da menstruação, para as meninas, ou da masturbação, para os meninos, também são abordados pelas narrativas literárias.



sumário

O livro *O Portão do Paraíso*, de Giselda Laporta Nicodellis (1990), trata do tema da menstruação ao retratar uma garota de 12 anos, Thaís, que, por não estabelecer um diálogo franco com seus pais a respeito do assunto, revelava tudo ao seu diário, como quando menstruou pela primeira vez:

“Levei um susto: a mãe não tinha me explicado nada. Quando vi aquele sangue, abri um berreiro:

-Mãe, estou morrendo!...

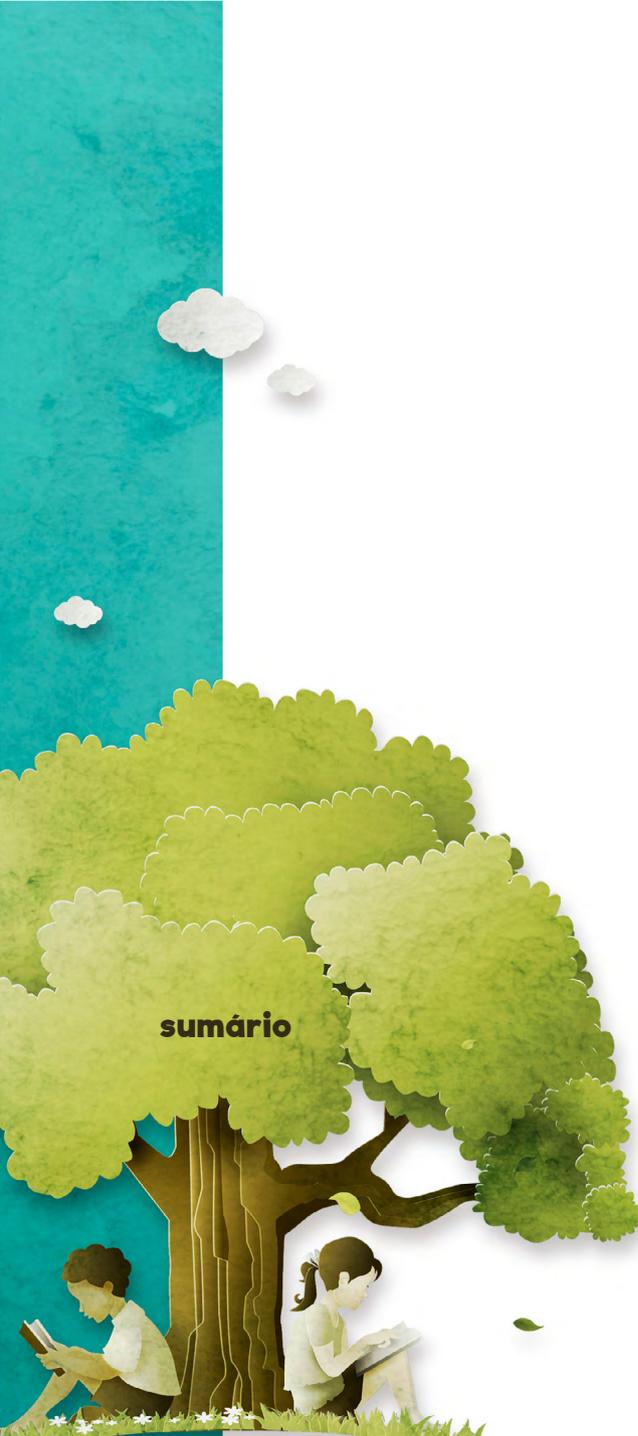
A mãe reagiu na hora:

-Quieta, menina, isso é coisa de mulher. Só uns dias e passa” (p. 14).

Embora Thaís tivesse muito que perguntar para sua mãe, esta sempre se esquivava por vergonha ou por falta de tempo, o que levou a garota a conversar com as amigas, descobrindo assim a importância da menstruação para a mulher, sentindo-se, então, mais importante.

Menstruar, para muitas meninas, é questão de vergonha: a menina sente-se estranha, como se todos a olhassem. Apesar de a curiosidade ser grande, o que se percebe é que não há muita colaboração/disposição dos pais, o que torna a escola uma importante fonte de informação, ao abordar o assunto de forma mais aberta, explorando o processo fisiológico, a finalidade da menstruação, o ciclo menstrual, as características e os métodos de higiene etc., para que não só algumas experimentem esse fenômeno com desprendimento, mas para que todas possam entender as transformações biológicas, psíquicas e emocionais que surgirão, aprendendo a lidar com isso. E, neste sentido, a Literatura Infanto-Juvenil desempenha papel fundamental.

Já no caso dos meninos – mas, evidentemente, não só dos meninos –, a literatura também pode atuar na formação do jovem, tratando do tema da masturbação com maior ou menor profundidade



sumário

e extensão. No já citado *A Casca do Ovo*, de Sérgio Rivero (1996), esse tema é abordado numa rápida passagem, em que, numa conversa com os amigos da escola, o personagem principal, de treze anos, comenta:

“Outro dia vieram com um papo de masturbação.

-Aí, Grilo, você se masturba?

-Que que você acha?

-É que eu ganhei umas revistinhas...

-Prefiro ao natural...

-Até parece que você tem mulher!

-Isso é comigo...

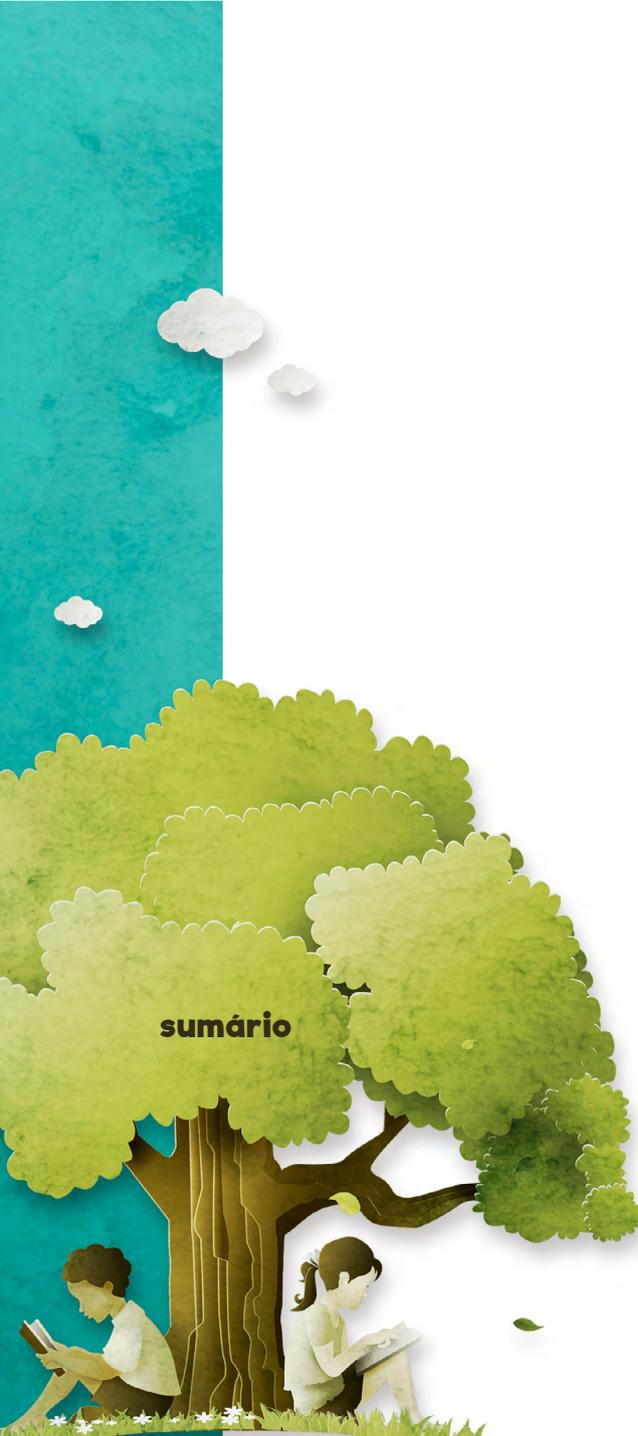
-Opa, tudo bem, cara!

-Zé, eu me masturbo, sim.

-Dizem que dá peito que nem de mulher...

-Isso é besteira das grandes! Você é burro, hein!” (p. 20).

As carícias feitas nos próprios órgãos sexuais não foram inventadas por adolescentes, porém, junto ao prazer, surge uma tendência à culpabilidade. Devido a estigmas do passado, muitos ainda encontram dificuldades de falar a respeito desse tema, substituindo o prazer da sexualidade dos jovens por vergonha e culpa. Esse é um tipo de mito que deve ser quebrado, pois é relativamente comum algumas pessoas considerarem a masturbação uma prática pecaminosa, em vez de um ato que compõe uma satisfação do impulso sexual que se descobre principalmente na adolescência, auxiliando no desenvolvimento e equilíbrio do indivíduo. É neste momento que o professor pode – por meio da literatura – esclarecer as dúvidas do aluno (BRASIL, 1986).

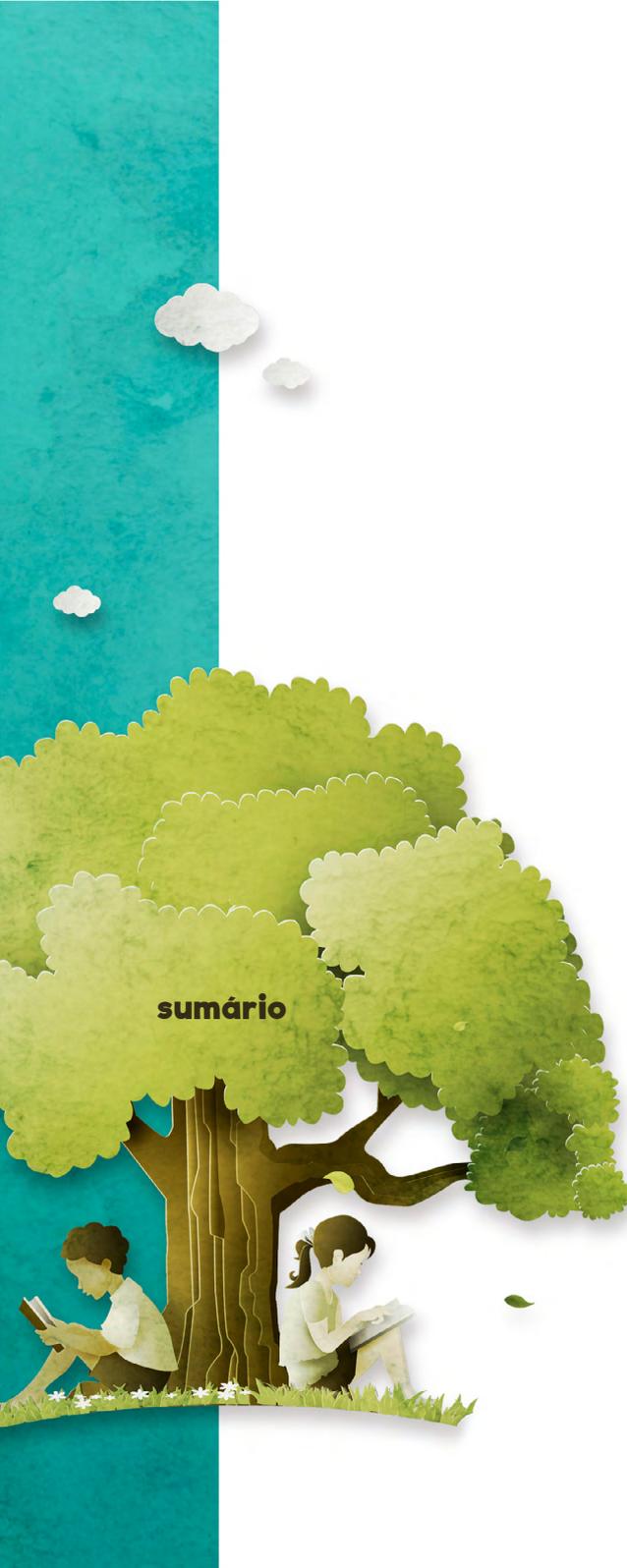


sumário

Temas relacionados à sexualidade humana de forma menos direta também são tratados pela Literatura Infanto-Juvenil, podendo ser trabalhados pelo docente em sala de aula de modo mais descontraído e eficaz. A questão da descoberta do amor, a atração e a intimidade ou o namoro são geralmente assuntos encarados pelo pré-adolescente de modo conflituoso e complexo. Refletir acerca dos sentimentos alheios e o respeito que lhe devemos, da coragem de dizer claramente o que incomoda, da admiração que um outro ser exerce sobre nós, estes são temas que podem se tornar uma verdadeira aflição para o jovem, causando-lhe toda sorte de incômodo e angústia.

A obra *Ana e Pedro*, de Vivina de Assis Viana, traz ao plano narrativo personagens nos quais se evidencia a descoberta um do outro, mostrando a importância, no período da adolescência, da auto-estima ligada à sexualidade. Nesta história, Ana e Pedro se conheceram e se amaram sem nunca se terem visto. Percebe-se, no decorrer do enredo, a superação, aos poucos, da timidez e da vergonha e a descoberta de um mútuo sentimento amoroso (VIANA, 1990).

Já em *O Portão do Paraíso*, Thaís revela uma atração muito forte por um primo que vem morar em sua casa. Ao vê-lo pela primeira vez, sentiu que o coração disparava e que estava tonta, dizendo nunca ter visto olhos tão lindos como aqueles. Aos poucos, Thaís foi sendo correspondida, sem entender o que estava acontecendo com seus sentimentos. O mesmo acontece em *A Casca do Ovo*, cujo protagonista interessa-se pela inatingível Viviane, amiga de sua irmã, por causa de quem começa a enfrentar vários dissabores, devido a uma forte atração não correspondida. Em *O Primeiro Beijo*, Alex, de 11 anos, descobre seus sentimentos por Bete, uma amiga da escola, a qual parecia ser a única que realmente se interessava por seus problemas, tentando ajudá-lo; começa a reparar de modo diferente na amiga, até o primeiro beijo, que simboliza, então, um inesperado laço de união afetiva entre os dois.



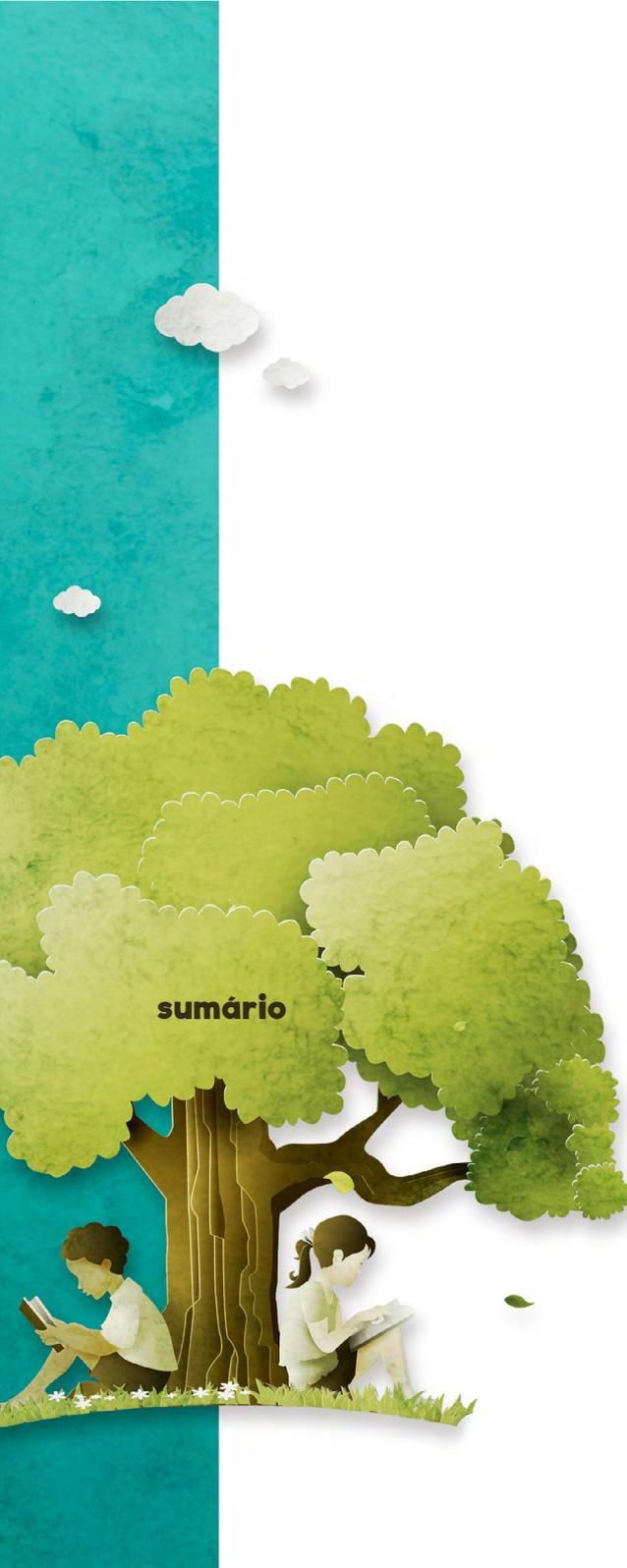
sumário

Esta é uma descoberta pela qual a maioria dos pré-adolescentes e adolescentes passa, e o entendimento por parte dos pais e professores, acompanhado do diálogo franco e aberto, serve de alívio e compreensão ao jovem. Por meio dessas primeiras carícias e descobertas, o jovem expressa sua incipiente sexualidade, a qual ganha maior concreção durante o próprio namoro, que é a oportunidade que um dá ao outro de conhecer a si e ao companheiro, por meio de um relacionamento afetivo. Dessa maneira, o namoro leva o jovem a se conhecer, amadurecendo sua identidade e desenvolvendo sua autoestima.

Temas bastante delicados para os jovens, devido principalmente às conotações sociointeracionais que podem ter, são os da gravidez na adolescência, das doenças sexualmente transmissíveis e da homossexualidade.

No romance sugestivamente intitulado *Vínculos*, de Lúcia Pimentel Góes (1982), Laura é uma personagem que foi adotada recém-nascida. Revoltando-se ao descobrir a verdade sobre sua origem, foge de casa e conhece Mário, de quem fica grávida, o qual, contudo, a abandona, deixando-a sozinha para enfrentar a nova e inesperada situação. Em *O Portão do Paraíso*, Thaís engravida aos 12 anos do seu primo Gelcimar, tendo igualmente de enfrentar sozinha a situação.

Ao se tratar desse assunto em sala de aula, as explicações podem ser transmitidas de acordo com o aspecto biológico e fisiológico, passo a passo, mas não é possível furta-se à abordagem psíquica e social, destacando o tema da precaução de uma gravidez indesejada por meio dos métodos anticoncepcionais, já que a gravidez precoce é considerada um verdadeiro problema de saúde pública no Brasil e em outros países. Quando ocorre a gravidez, as adolescentes vivenciam dois tipos de problemas emocionais: um, pela perda de seu corpo infantil; outro, por um corpo adolescente recém adquirido, que está se modificando novamente pela gravidez. Todas essas



sumário

transformações são vividas com uma mistura de perplexidade, medo e angústia pelas adolescentes. Por isso, é importante a aceitação e o apoio por parte do companheiro, dos familiares, dos amigos e, principalmente, dos pais. A escola, por meio de uma discussão ampla e aberta do problema, contribui de modo decisivo em todas as etapas desse processo de integração social dos adolescentes, daí a importância, ao se estudar o assunto, da ênfase nas consequências de uma gravidez indesejada e precoce.

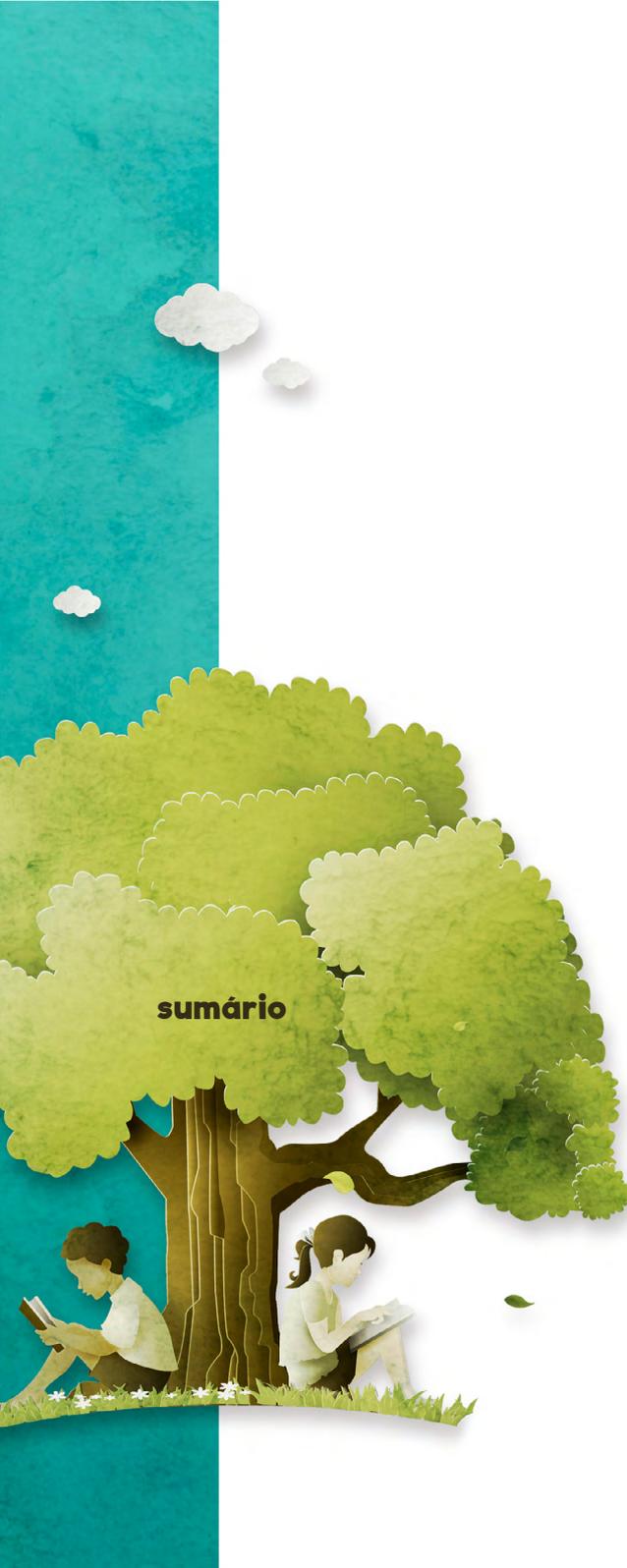
A respeito de doenças sexualmente transmissíveis, há alguns livros de Literatura Infanto-Juvenil que abordam o tema de forma clara e direta, servindo de instrumento paradigmático fundamental ao ensino/formação da sexualidade humana.

Uma dessas obras é *Amor Não Escolhe Sexo*, de Giselda Laporta Nicodelis (1988), no qual a personagem Gislaine protagoniza uma cena que abre espaço, por meio da fala de uma ginecologista, para uma exposição mais direta do problema:

“infelizmente as consequências da não prevenção foram o aumento das DSTs, não só das mais conhecidas como Sífilis e Gonorréia, como também do Condiloma, do Herpes, da Candidíase de alguns vírus da hepatite, etc. (...) O necessário é ter muita responsabilidade, a pessoa ser mais seletiva possível e, de preferência, fiel ao parceiro” (p. 21/25).

A explicação, ao mesmo tempo em que esclarece as dúvidas da personagem, abre caminho para as questões dos alunos. O objetivo, no final das contas, é conscientizar o aluno de que deve se prevenir para ter uma relação sexual segura e prazerosa, informando-o sobre as principais Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Com o avanço, no Brasil, da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), a Literatura Infanto-Juvenil, sempre atualizada com os temas mais prementes do cotidiano, não poderia deixar de abordar esse assunto em suas narrativas. É o que se verifica no livro *AIDS*: e



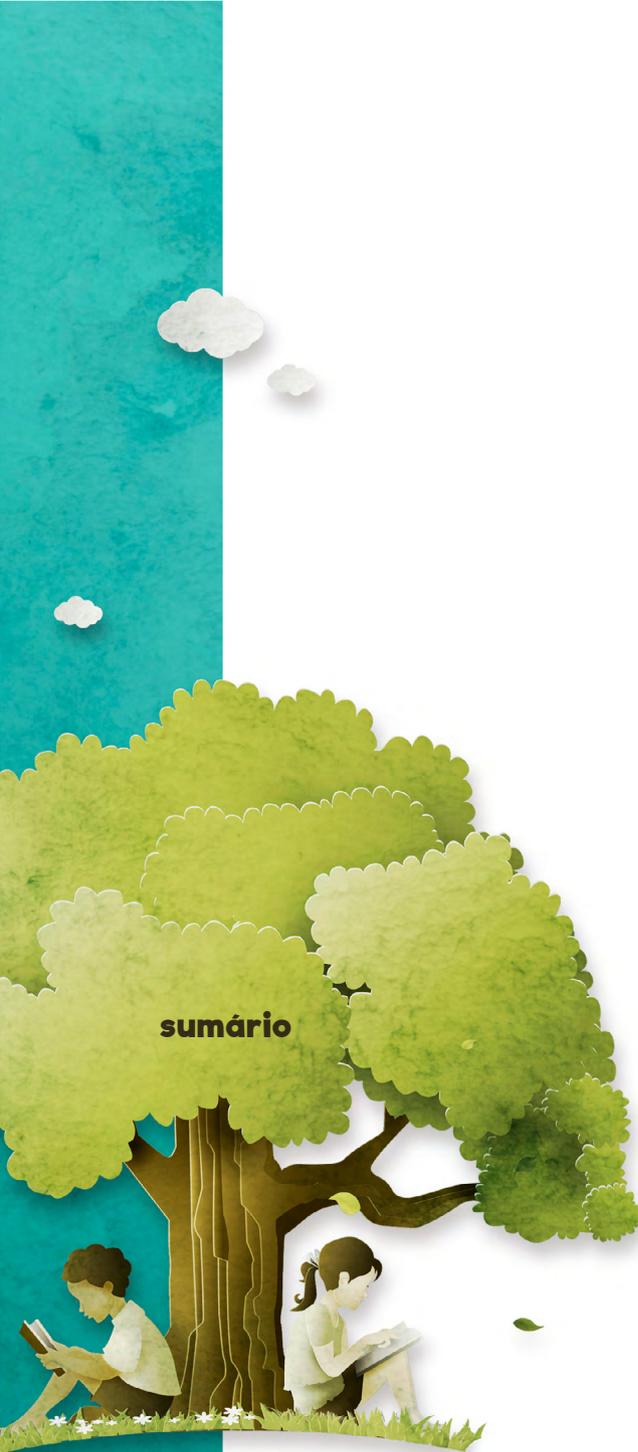
sumário

agora?, de Luiz Cláudio Cardoso (1993), que trata da doença adquirida pelo pai de Lena e Pedrinho, suscitando controversa discussão entre os amigos de sua turma, por meio da qual cada um deles expõe suas dúvidas, informações, ansiedades etc. Em virtude de uma consulta que fazem a uma médica (Dra. Nélia), chegam à conclusão de que deviam ser não apenas prevenidos em relação à atividade sexual, mas também que deveriam prestar solidariedade aos amigos.

O livro torna-se interessante principalmente por abordar o assunto de forma objetiva e ampla, levando, por meio de uma narrativa simples, à discussão dos principais aspectos relacionados à doença, sem se esquecer do aspecto social, o qual, segundo Susan Sontag (1987), torna-se um dos mais prementes nesse caso, devido à situação de exclusão social vivida pelo portador da doença.

Finalmente, um dos aspectos ligados à sexualidade humana que têm maior incidência sobre a sociedade é o homossexualismo, principalmente por se tratar de um comportamento com frequência transformado em objeto de preconceito e rejeição sociais, apesar das inúmeras mudanças que o seu entendimento tem conhecido ao longo da história (SILVA, 1997).

Tema pouco trabalhado nos livros de Literatura Infanto-Juvenil, a homossexualidade deve ser encarada, do ponto de vista da formação do adolescente, como uma relação que pressupõe respeito mútuo e, principalmente, reconhecimento da igualdade e dignidade humanas. Ao contrário do que pregam algumas pessoas, representantes de determinados grupos sociais ou instituições, acreditamos que a homossexualidade não deva ser tratada – no âmbito pedagógico, mas também no social – como crime ou pecado, muito menos como doença. A sexualidade é uma só; muda-se apenas o objeto de atração: o desejo de se realizar e de encontrar satisfação continua a ser o mesmo que existe numa relação heterossexual.



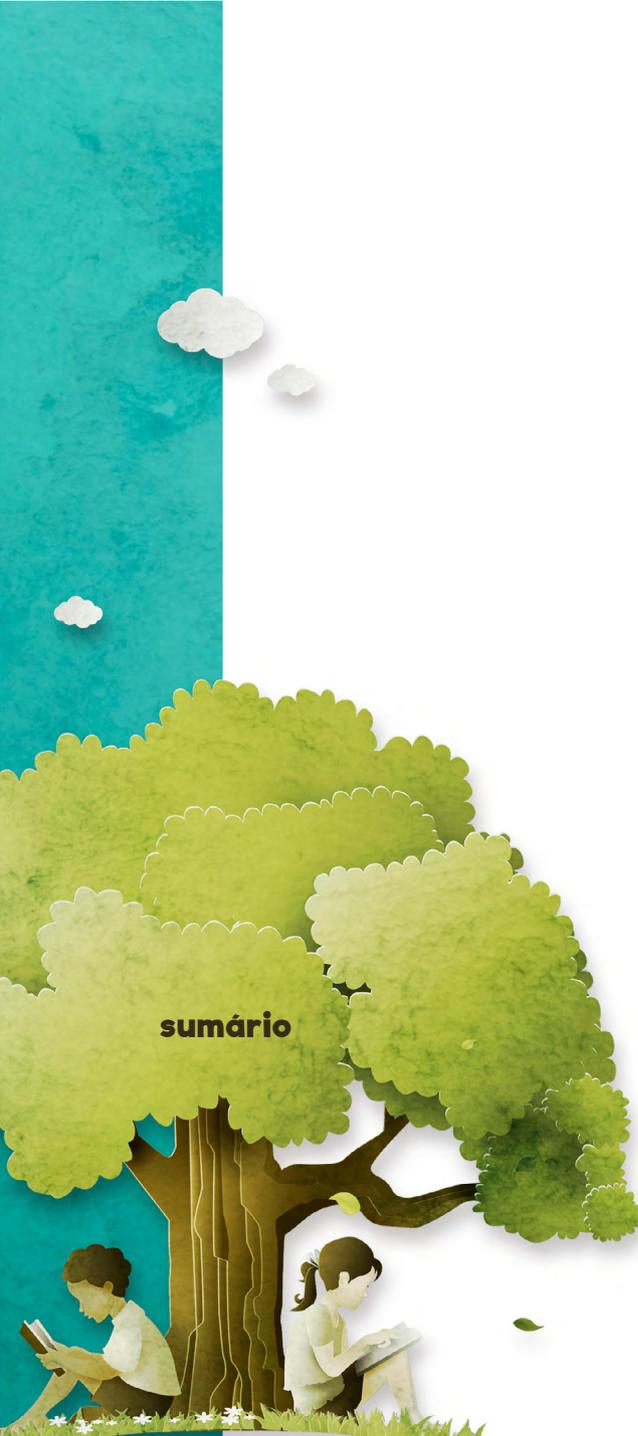
sumário

A obra *O Amor Não Escolhe Sexo*, de Giselda Laporta Nicodellis, aborda a amizade entre Marco Aurélio e Cristiano, amigos desde a infância. Gislaíne, namorada de Marco Aurélio, achava-se, não raras vezes, intrigada com o fato de seu namorado deixá-la sozinha para sair com o amigo, até que Marco Aurélio descobriu por Cristiano um sentimento que ia além da simples amizade. O final da história, contudo, não tem nada de feliz para o protagonista, já que ele acaba sendo sistematicamente rejeitado pelo amigo por quem, no final das contas, se apaixonara.

Aproveitando o enredo, o professor pode discutir com os alunos toda a repressão social vivida por Marco Aurélio, o preconceito da sociedade e de alguns colegas da escola, o apoio de outros, a rejeição de Cristiano. O objetivo final, contudo, deverá ser desenvolver no aluno o respeito ao próximo, sem tachá-lo ou rotulá-lo a partir de preconceitos homofóbicos, além de esclarecer suas dúvidas relativas aos aspectos emocionais, biológicos e até genéticos da sexualidade homoerótica. Afinal de contas, como já afirmara Roberto Wusthof (1996),

“assumir a homossexualidade requer muita coragem, porque a pessoa precisa estar disposta a contrabalancear estigmas o tempo todo. Viver na ambiguidade de ter um sexo biológico e outro social pode ser uma experiência angustiante” (p. 101).

Por isso, a escola é ainda um dos melhores canais para se trabalhar os delicados temas relacionados a uma sexualidade em formação, como é a do pré-adolescente e do adolescente, fazendo com que os alunos revejam valores, abandonem preconceitos, assumam atitudes responsáveis para consigo e para com os outros.



sumário

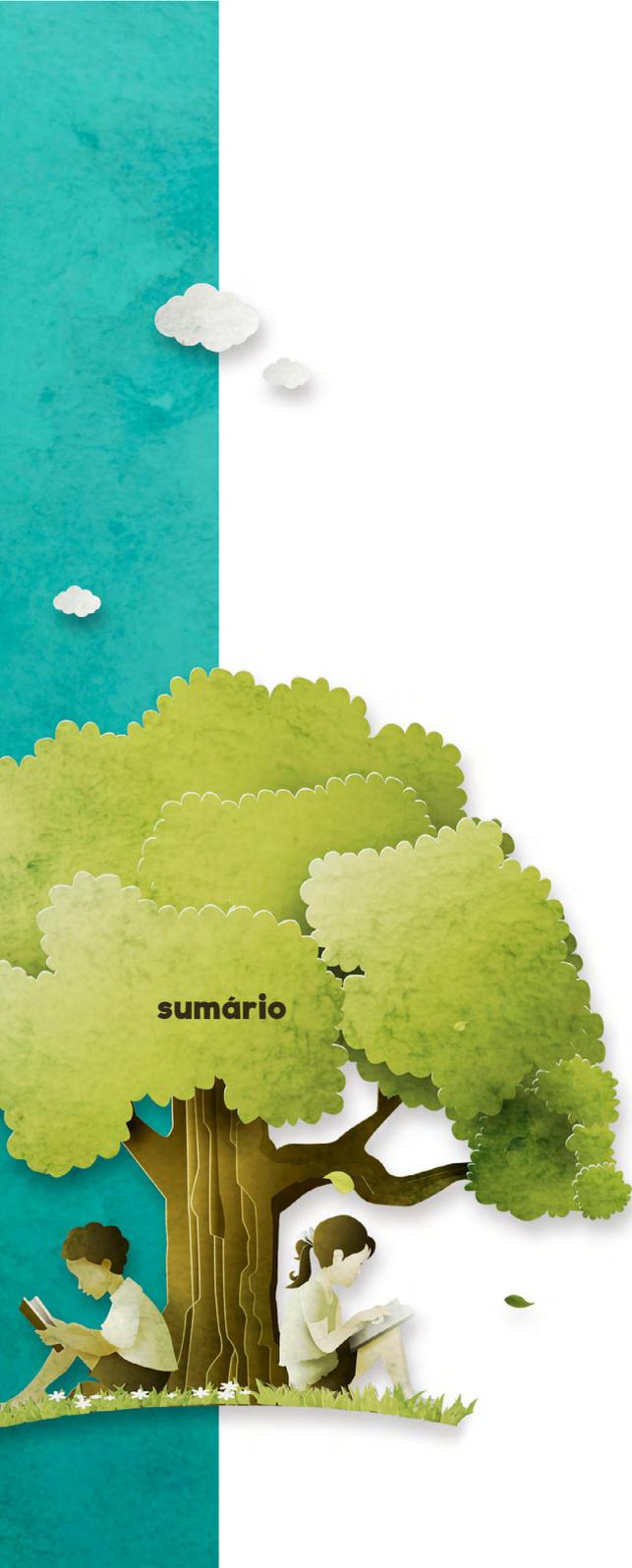
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da sexualidade é mais abrangente e complexa do que simples informações sobre a anatomia ou o funcionamento do corpo humano, pois inclui o trato com emoções, sentimentos, sensações de prazer, desprazer, conceitos diversos, assim como suas transformações ao longo do tempo.

Esses fenômenos e conceitos, por sua vez, podem ser trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento humano, como no contexto literário, de modo que o aluno se interesse e se identifique com o tema, conscientizando-se, assim, da necessidade de uma vivência sexual responsável. Dessa forma, podem ser trabalhadas as mais variadas questões ligadas à sexualidade, como gostar e cuidar do próprio corpo, o respeito a si mesmo e ao próximo, as diversas manifestações da sexualidade humana, conceitos e preconceitos etc. Abre-se, assim, um promissor caminho para a exploração das dúvidas que surgem com a puberdade, já que se trata de um período da vida em que as transformações geram muitos questionamentos e ansiedade.

Não podemos deixar de assinalar, neste contexto, a necessidade de se trabalhar a questão das relações de gênero, assunto de inquestionável importância numa sociedade que tende a privilegiar os homens, em detrimento das mulheres, na medida em que não concede as mesmas oportunidades e direitos a ambos os sexos. Apesar das recentes mudanças nesse campo, muitas discriminações persistem, tornando-se urgente a derrubada de mitos e preconceitos, além do trabalho com condutas que levem os indivíduos a um relacionamento mais harmonioso. É, portanto, a partir da puberdade – fase da vida em que a aproximação entre as pessoas começa a adquirir um sentido distinto – que o professor deve intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero,

sumário



tratando de temas como a diversidade de comportamentos de homens e mulheres, a relatividade das concepções relacionadas ao masculino e ao feminino, o respeito pelo sexo oposto e muitos outros.

Enfim, pode-se afirmar sem exageros que o trabalho de orientação sexual é importante em todos os seus aspectos. O ideal é que os educadores antecipem-se, informando os educandos, e a Literatura Infanto-Juvenil é, certamente, um dos caminhos mais dinâmicos e eficazes de se trabalhar questões relacionadas à sexualidade do adolescente e do pré-adolescente no âmbito escolar, detalhando assuntos já conhecidos, complementando-os e contribuindo com novas informações.

É, portanto, na escola e – em especial – por meio da Literatura Infanto-Juvenil que o professor assume a imponderável tarefa de *formar* crianças e jovens para uma sexualidade plena e responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Sexualidade Humana. Reflexões e Propostas em Ação*. São Paulo, SE/CENP, 1986.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Rio de Janeiro, Secretaria de Educação Fundamental/DP&A, 2000.

CARDOSO, Luis Cláudio. *AIDS: e agora?* São Paulo. Scipione, 1993.

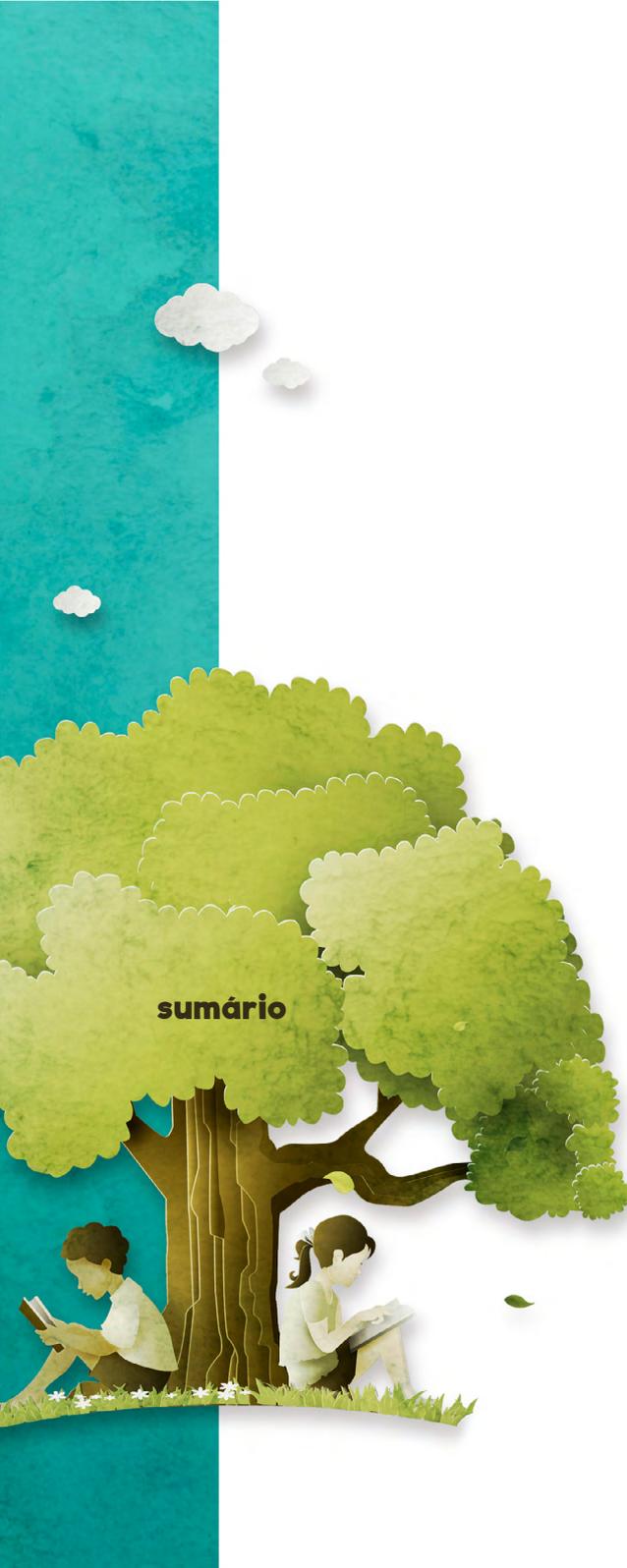
COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. São Paulo, Quíron, 1984.

DUARTE, Ruth Gouvea. *Sexo, Sexualidade e Doenças Sexualmente Transmissíveis*. São Paulo, Moderna, 1996.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Vínculos*. São Paulo, Atual, 1982.

MATARAZZO, Maria Helena. *Educação Sexual nas Escolas*, São Paulo, Paulinas, 1988.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo, Summus, 1979.



sumário

NICODELIS, Giselda Laporta. *O Amor não escolhe Sexo*. São Paulo. Moderna, 1988.

_____. *O Portão do Paraíso*. São Paulo, Moderna, 1990.

RIVERO, Sérgio. *A Casca do Ovo*. São Paulo, Atual, 1996.

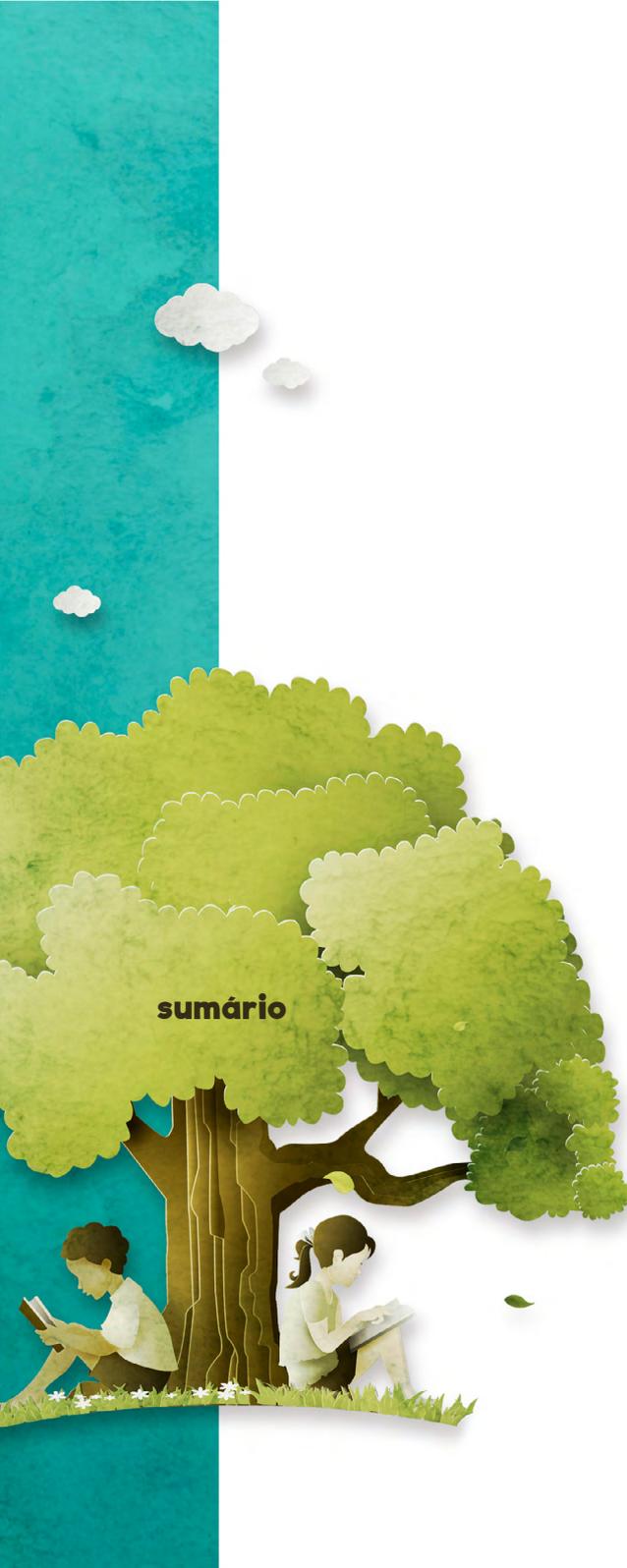
SILVA, Maurício. "Homossexualidade: Uma Abordagem Histórica e Cultural". *Psikhê. Revista da Faculdade de Psicologia das FMU*, São Paulo, No. 02: 27-29, 1997.

SONTAG, Susan. *A AIDS e suas Metáforas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

VIANA, Vivina de Assis. *Ana e Pedro*. São Paulo, Atual, 1990.

VIEIRA, Alice. *O Prazer do Texto: Perspectiva para o Ensino de Literatura*. São Paulo, EPV, 1978.

WUSTHOF, Roberto. *Descobrir o Sexo*. São Paulo. Ática, 1996.



sumário



4

**LITERATURA
INFANTIL NAS
SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO
FUNDAMENTAL I:
SABERES
E METODOLOGIAS**

Texto escrito em parceria com
Wendel Cássio Christal.

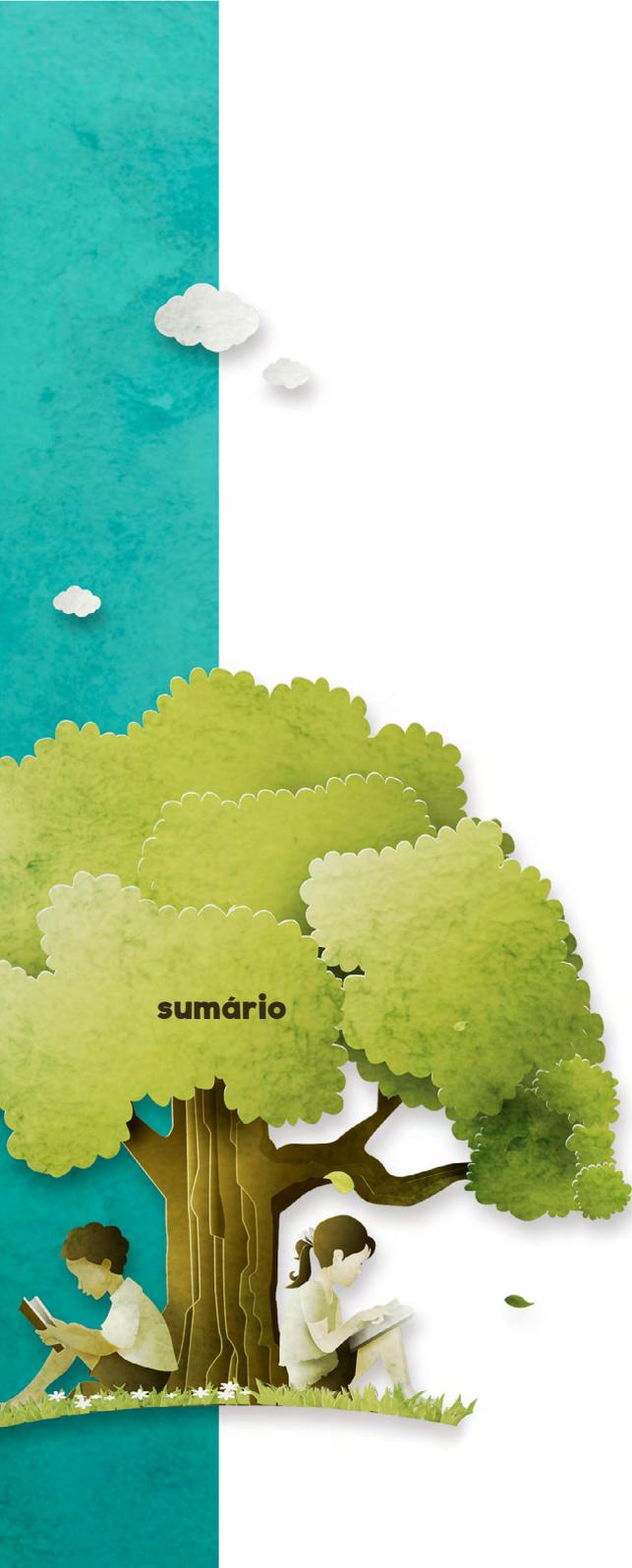
De modo muito especial, a Literatura Infantil desempenha os mais diversos “papéis” sociais, que vão do linguístico ao psicológico, do interacional ao pedagógico, tornando-se, neste sentido, instrumental indispensável ao processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo, de aquisição da cidadania plena, de aprofundamento de conceitos abstratos etc. Evidentemente, para esse complexo formativo/informativo concorrem fenômenos diversos, aos quais a Literatura Infantil está atenta e com os quais igualmente contribui, como a própria construção da identidade social da criança e do adolescente.

A Literatura Infantil não nasce como um produto criado *a priori* para deleite e formação da criança, mas surge, antes, como resultado de um complexo cultural em que a tradição popular serve-lhe de base. Essa literatura inaugural, a que podemos chamar de tradicional, é, sobretudo, marcada pela oralidade, registrada na memória coletiva dos povos, geralmente anônima e de extração folclórica. Nela encontra-se, a rigor, a gênese da própria Literatura Infantil, razão de sua vitalidade como manifestação cultural e inesgotável fonte de inspiração das estórias destinadas às crianças:

“em todas as latitudes, e desde sempre, é a Literatura Tradicional a primeira a instalar-se na memória da criança. Ela representa o seu primeiro livro, antes mesmo da alfabetização, e o único, nos grupos sociais carecidos de letras. [As histórias pertencentes à tradição oral dos povos são] a contribuição mais profunda na Literatura Infantil” (MEIRELES, 1979, p. 66/69).

Contrariamente à chamada literatura geral – em que se privilegiam a escrita autoral, de temática diversa, geralmente dirigida a adultos letrados –, a literatura tradicional nutre-se das grandes narrativas míticas (fábulas, mitos, lendas, contos de fadas etc.), em que o *maravilhoso* e o imaginário predominam, tornando-se, por isso mesmo, fonte privilegiada para os relatos ficcionais da Literatura Infantil. Esta, sim, mesclando os universos discursivos das literaturas tradicional e geral, assume, deliberadamente, um contorno mais

sumário



apropriado ao leitor-mirim, podendo ser – de acordo com a faixa etária de seu interlocutor – oral ou escrita, de temática popular ou não, dirigida a crianças alfabetizadas ou não alfabetizadas.

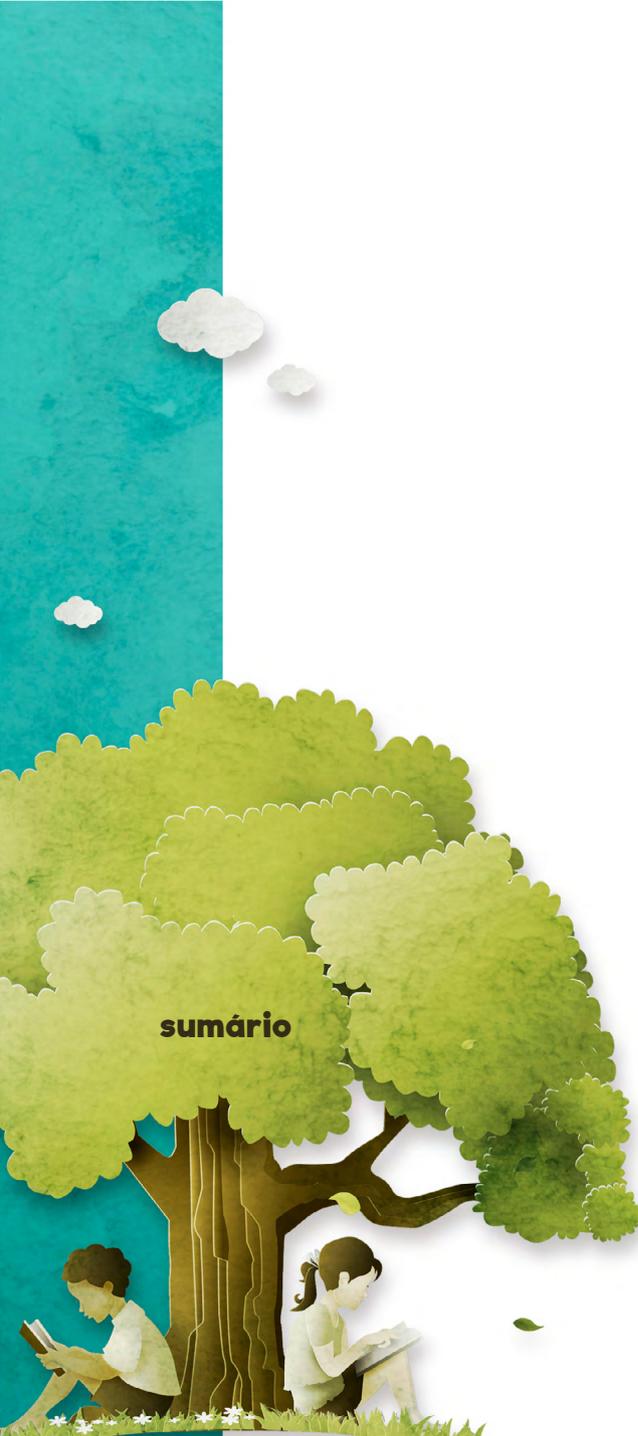
É por isso que, pode-se dizer, a Literatura Infantil privilegia a *intenção artística* na relação autor/leitor e valoriza o *enfoque fantasista* na releitura que promove da realidade circundante, o que resulta, no final das contas, num constante estímulo à criatividade infantil, isto é, à sua *imaginação criadora*:

“a Literatura infantil ocupa no acervo das bibliotecas um lugar privilegiado, constituindo-se num elemento desencadeador de atividades criativas (...) A história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora” (COELHO, 1999, 35/59).

Não se pode prescindir, quando se trata desse assunto, de uma das questões mais importantes à boa interação entre a Literatura Infantil e a criança: a adequação entre a faixa etária do leitor e o livro que lhe é oferecido e que lhe servirá de passaporte na aventura de descoberta do universo imaginativo contido na narrativa ficcional. Muitas vezes, a falta de atenção para esse fato tão simples é o responsável pelo desinteresse que a criança manifestará, quando adulto, pela leitura, num processo de distanciamento e aversão ao livro que se pode tornar irreversível.

A responsabilidade do educador faz-se também, neste sentido, nos interstícios a atividade formadora, no momento de dirigir os interesses da criança para uma leitura que não apenas lhe será agradável naquele momento, mas que desencadeará todo um processo de amadurecimento do interesse para leituras futuras, para um contato atemporal com a literatura.

Esta é, em poucas palavras, a opinião balizada de Nelly Novaes Coelho (1984), ao expor o problema nos seguintes termos:



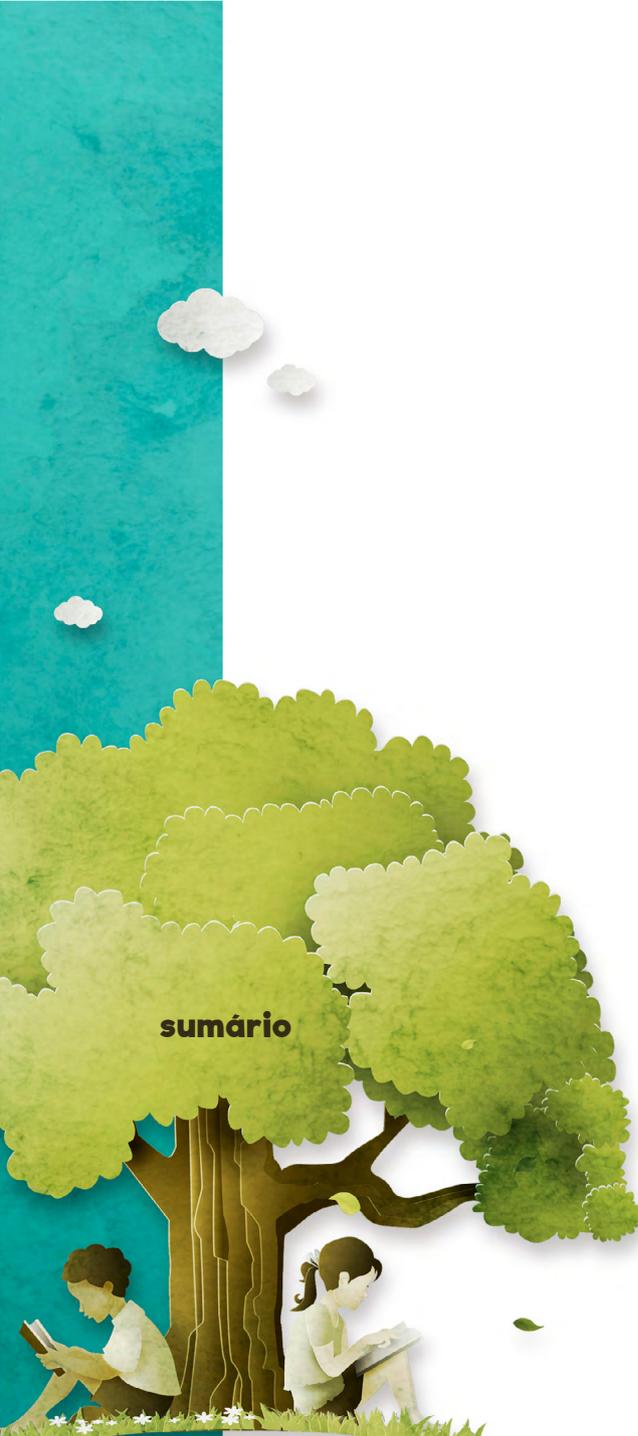
sumário

“torna-se urgente que os responsáveis pelas leituras da criançada atentem para a adequação entre o *livro* e a possível *fase psicológica* (ou faixa etária) em que ela se encontra (...) Se atendermos às exigências de cada fase, a criança passará, sem problemas, do interesse espontâneo pela *linguagem visual imagética*, para o interesse mais profundo pela *linguagem verbal escrita*. O não respeitarmos a evolução natural de seu psiquismo (forçando-a a leituras ou atividades intelectuais inadequadas), poderá impedi-la, para sempre, do importante encontro com o mundo da palavra nos livros” (p. 144).

Pautando-se, portanto, nas teorias propostas pela Psicologia do Desenvolvimento, podemos dividir os períodos de desenvolvimento da criança e do adolescente em cinco tipos diferentes, correspondentes a grupos etários distintos e cronologicamente dispostos, a fim de melhor visualizar o processo de adequação dos leitores à produção ficcional infantil.

Um primeiro tipo, aquele que podemos genericamente chamar de *Primeira Infância*, correspondente às crianças de um ano e meio a três anos, prevê aperfeiçoamentos diversos por parte da criança, como a sensibilidade tátil, o desenvolvimento da maturidade, a exploração dos sentidos, a descoberta de formas concreta, a conquista da linguagem etc. Para esta faixa etária, aconselha-se a utilização de livros com imagens, com texturas diferentes, livros-brinquedo, livros musicais e afins, em geral contendo narrativas curtas, com muitas imagens, de enredo simples e vivo, com poucas personagens e que se aproximem da vivência da criança.

Um segundo tipo, o da *Segunda Infância*, de crianças de três a seis anos, assinala o desenvolvimento da fantasia e da imaginação infantis, o predomínio do pensamento mágico, o aumento do vocabulário, a não-diferenciação entre a fantasia e a realidade, o interesse pelo *maravilhoso* etc. Para essa fase, é recomendável os livros com imagens que já apresentem correspondência com as palavras, contendo, sobretudo, narrativas curtas com a presença do



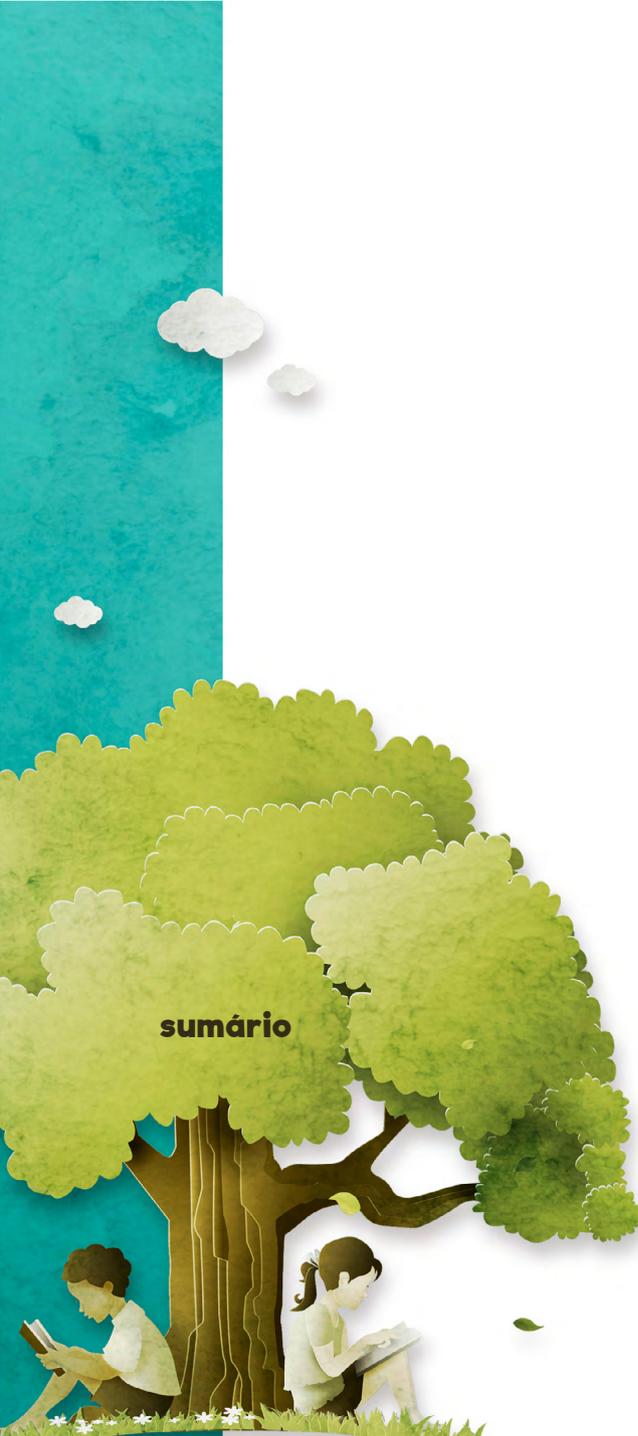
sumário

humor, certo clima de expectativa ou mistério e toda sorte de discursos ligados à imaginação (fábulas, contos de fadas, lendas etc.).

É no terceiro tipo, o da *Terceira Infância*, dos sete aos onze anos, que a criança começa a desenvolver, com mais intensidade, o pensamento racional e o processo de socialização, resultando na substituição do pensamento mágico pelo lógico, embora o interesse pelo *maravilhoso* ainda persista. Os livros adequados para essa faixa etária são aqueles que apresentem aventuras e ação constantes, além de livros de mistério e narrativas *exemplares*. Logicamente, com o processo de alfabetização em franca evolução, a criança – entrando agora na puberdade – passa a se interessar por narrativas escritas, de extensão mediana, com o predomínio do concreto sobre o abstrato.

A literatura que se produz para esses três primeiros grupos, representando a infância e suas subdivisões, apresenta características muito singulares, na medida em que há, nessa fase do desenvolvimento humano, não apenas uma necessidade intrínseca do lúdico, mas também uma curiosidade muito intensa, que se liga de imediato à inteligência. A literatura, neste sentido, desempenha uma “função” relevante, procurando prover as necessidades mais íntimas das crianças, ainda que nem sempre elas sejam muito claras para as próprias crianças. Como já se afirmou uma vez, “o bom livro para crianças é (...) aquele que pretende consultar as suas características psíquicas e responder a suas exigências intelectuais e espirituais” (AMARAL, 1971, p. 13).

No quarto tipo, o da *Pré-Adolescência*, numa faixa etária que vai dos onze aos dezesseis anos, revela-se maior grau de pensamento reflexivo, resultando em maior autoconfiança e aprofundamento do abstrato (sobretudo em relação ao tempo e ao espaço). O interesse volta-se, quase que naturalmente, para os livros que contenham textos mais longos, com histórias de heróis, temas emotivos e sentimentais,



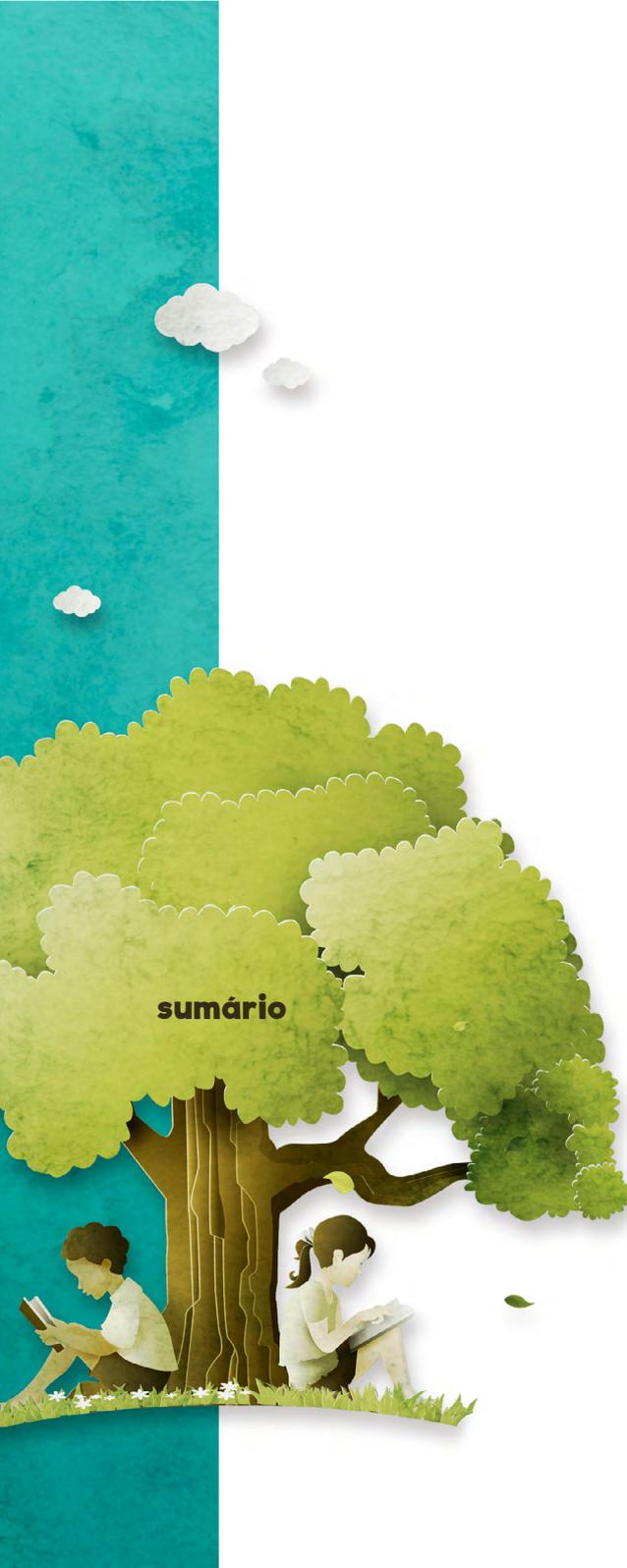
sumário

motivos cotidianos e uma diversidade de assuntos, própria da curiosidade do pré-adolescente e do adolescente.

Finalmente, o quinto e último tipo, correspondente à *Adolescência*, quando se manifesta maior espírito aventureiro, muitas vezes buscando explicação para a essência e fenômenos da realidade, correspondendo, via de regra, ao desenvolvimento da maturidade física e psíquica. Uma variedade enorme de tipos de livros é colocada à disposição dessa faixa etária, destacando-se os que contêm narrativas de aventuras e ficção científica, histórias humorísticas e até narrativas “existencialistas”.

O quadro aqui esboçado, embora simples, revela-nos a responsabilidade do educador no papel de mediador entre a criança/adolescente e a literatura, uma vez que prescreve, para cada faixa etária, no processo de desenvolvimento humano, um tipo relativamente específico de livro e de narrativa. Dessa maneira, qualquer que seja a faixa etária de que se esteja tratando, o provisão adequada da Literatura Infantil resulta numa inegável contribuição para o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade humanas e, conseqüentemente, para o processo de interação social:

“no aspecto físico, um ambiente rico em estimulação irá proporcionar objetos que possam ser manipulados pela criança, lugares que possam ser explorados, oportunidades de observação de fenômenos da natureza etc. No plano social, o ambiente será rico em estimulação quando reforçar e valorizar a aquisição de competência da criança em muitos e muitos aspectos” (RAPPAPORT, 1981, p. 56).



sumário

SABERES PARA O ENSINO DA LITERATURA INFANTIL

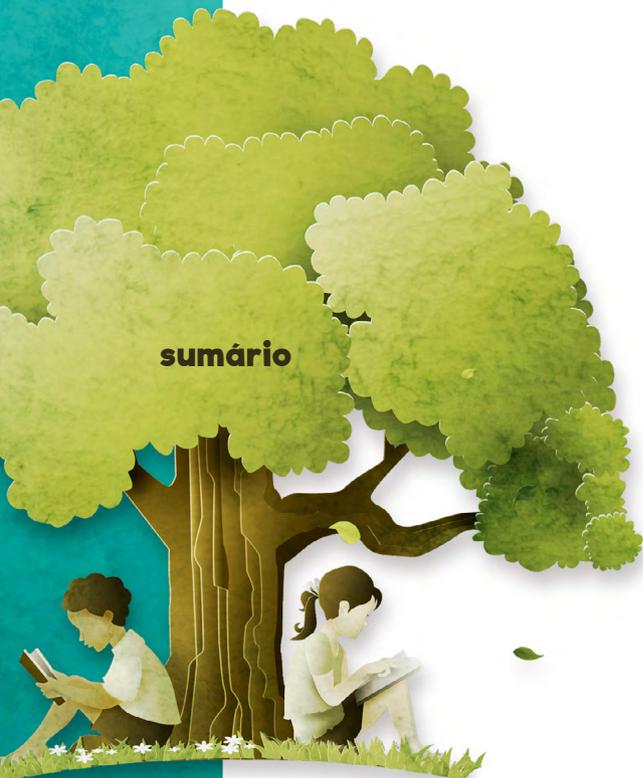
Pode-se dizer que a Literatura Infantil é o resultado da interação entre intenção *pedagógica* do texto ficcional – a qual estimula o aprendizado – e sua intenção *lúdica* – que, por sua vez, estimula a criatividade de uma forma geral, tudo, evidentemente, mediado pela natureza estética da literatura, que, no limite, fundamenta a própria concepção do que seja a *arte*: a estética acaba sendo, neste sentido, o princípio e fim de toda atividade artística.

Apesar disso – ou, sobretudo quando se trata da Literatura Infantil, por isso mesmo –, outros aspectos relacionados a essa manifestação artística agregam valores diversos à Literatura Infantil, tornando-a ainda mais adequada à criança e ao jovem e desempenhando imponderável papel no seu processo de formação.

Para efeito didático, podemos dividir em três os aspectos nos quais essa literatura incide, contribuindo para a formação/desenvolvimento da criança e do adolescente e permitindo, providencialmente, uma franca interação entre o lúdico e o pedagógico.

O primeiro aspecto que ressaltamos é o psicofísico, no sentido de que a Literatura Infantil atua como estímulo às funções motoras e intelectuais das crianças, além contribuir com a formação de sua personalidade, com o desenvolvimento do imaginário infantil e de seu espírito crítico. O segundo aspecto sobre o qual a Literatura Infantil age é de natureza social, já que, por meio dela, a criança adquire melhores condições de formar sua identidade social, aperfeiçoar seu processo de sociabilidade e estabelecer categorias de valor ligadas à ética. O terceiro aspecto, a que podemos chamar de linguístico, liga-se à capacidade, promovida pela Literatura Infantil, de contribuir para o desenvolvimento do vocabulário, para a aquisição de estruturas

sumário



linguísticas, para a distinção de registros discursivos e desenvolvimento da escrita e da narratividade.

Contudo, a discussão maior se trava não em torno desses aspectos que assinalamos, intrinsecamente relacionados à atuação da Literatura Infantil na formação da criança e do adolescente, mas em torno da possível dicotomia entre um valor lúdico (a-funcional) e um valor pedagógico (funcional) dessa literatura.

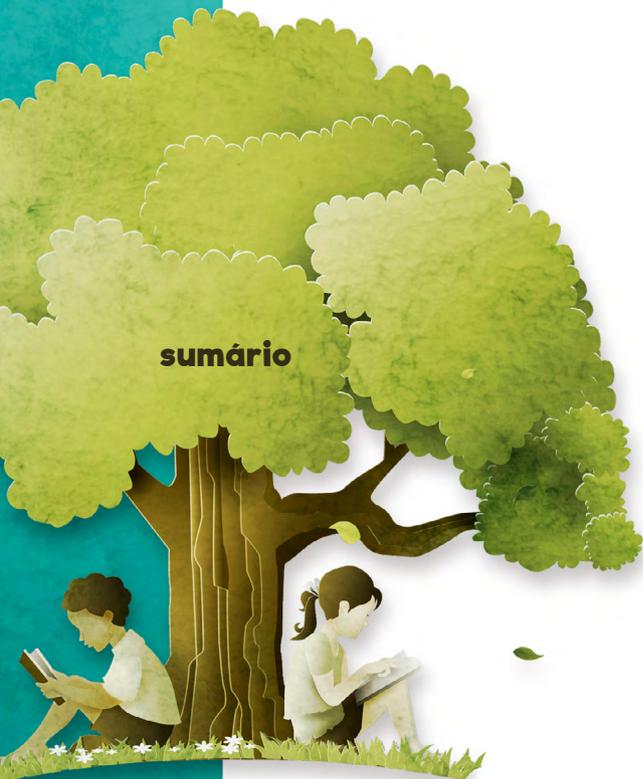
Com efeito, não são poucos, a exemplo de Maria Antonieta Cunha (1999), que se colocam a favor da natureza estritamente lúdica da Literatura Infantil, assinalando não ser necessário seu pretensão tributo à Pedagogia, já que

muitas obras feitas para crianças e ditas de literatura infantil não se desprendem de uma peculiaridade do discurso pedagógico: a redução da criança, notadamente pela facilitação artística (puerilidade) e pelo tom moralizador. Nesses casos, temos apenas uma pretensa literatura infantil, exatamente como, dentro da produção artística para adultos, existem também lamentáveis equívocos: há maus romances, maus poemas, maus contos” (p. 26).

Há também, evidentemente, aqueles que, como Cecília Meireles (1979), colocam-se – com argumentos igualmente convincentes – a favor de uma pretensa natureza pedagógica da Literatura Infantil, rejeitando, até pela omissão de qualquer comentário favorável a este – seu possível caráter lúdico:

“a Literatura não é, como tantos supõem, uma passatempo. É uma nutrição. A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças” (p. 28).

sumário



Uma posição mais imparcial, acreditamos, é exatamente aquela que se pauta numa concepção intermediária do valor da Literatura Infantil, seja por considerar sua atuação a partir de uma perspectiva equilibrada, como ocorre em Nelly Novaes Coelho (1984):

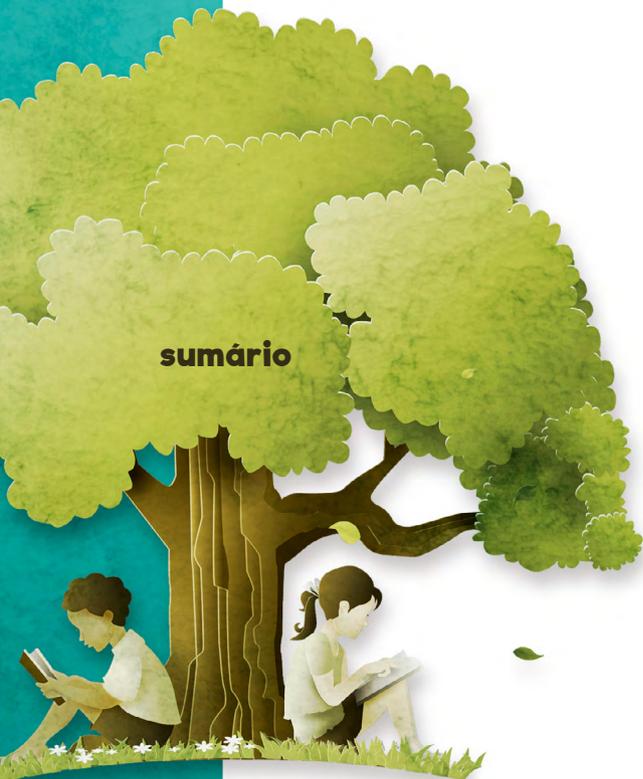
“como ‘objeto’ que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, ‘modifica’ a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como ‘instrumento’ manipulado por uma intenção ‘educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia” (p. 25).

Seja por entender que a Literatura Infantil coloca-se como uma proto-pedagogia que atua, em conjunto com seu caráter lúdico, na formação da criança, como sugerem Maria José Palo e Maria Rosa Oliveira (1992):

“o verdadeiro sentido de uma ação pedagógica que é mais do que ensinar o pouco que se sabe, estar de prontidão para aprender a vastidão daquilo que não se sabe. A arte literária é um dos caminhos para esse aprendizado (...). À função utilitário-pedagógica só resta um caminho, que a leve ao verdadeiro diálogo com o ser literário infantil: propor-se enquanto proto-pedagogia ou quase-pedagogia, primeira e nascente, capaz de rever-se em sua estratificação de código dominador do ser literário infantil, para, ao recebê-lo em seu corpo, banhar-se também na qualidade sensível desse ser com o qual deve estar em harmônica convivência” (p. 14).

Com efeito, é na interação entre os valores lúdico e pedagógico que se encontra a melhor definição do que seja a Literatura Infantil e o melhor entendimento de sua atuação sobre os aspectos psicofísico, social, linguísticos e outros, próprios do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente.

sumário



METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA LITERATURA INFANTIL

Para que o mediador de leitura literária - como são, no final das contas, os professores - realize seu trabalho com êxito não é necessário muito recurso material, uma vez que o principal objeto utilizado por ele é o próprio livro e seus congêneres; em poucas palavras, seu papel é fazer com que a criança se aproxime do livro e se interesse por ele, tornando-se um leitor *de fato*. Assim, livre do caráter “obrigatório” da leitura, a criança é estimulada a buscar o livro por conta própria, inserindo-se naturalmente do universo da leitura.

Dá a necessidade de se aperfeiçoarem, cada vez mais, as estratégias de atuação e os resultados da mediação de leitura, bem como de outras práticas voltadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos textos literários. E a sala de aula, num sentido abrangente do termo, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática:

“é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor” (NORONHA, s.d., p. 19).

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz, como resultado imediato dessa política, maior intimidade com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor em formação o tão debatido gosto pela leitura; por extensão, alcança-se também, como resultado desse processo, habilidade na manipulação de um instrumental adequado à análise e à interpretação da obra literária, desenvolvendo no leitor uma competência crítica.

sumário

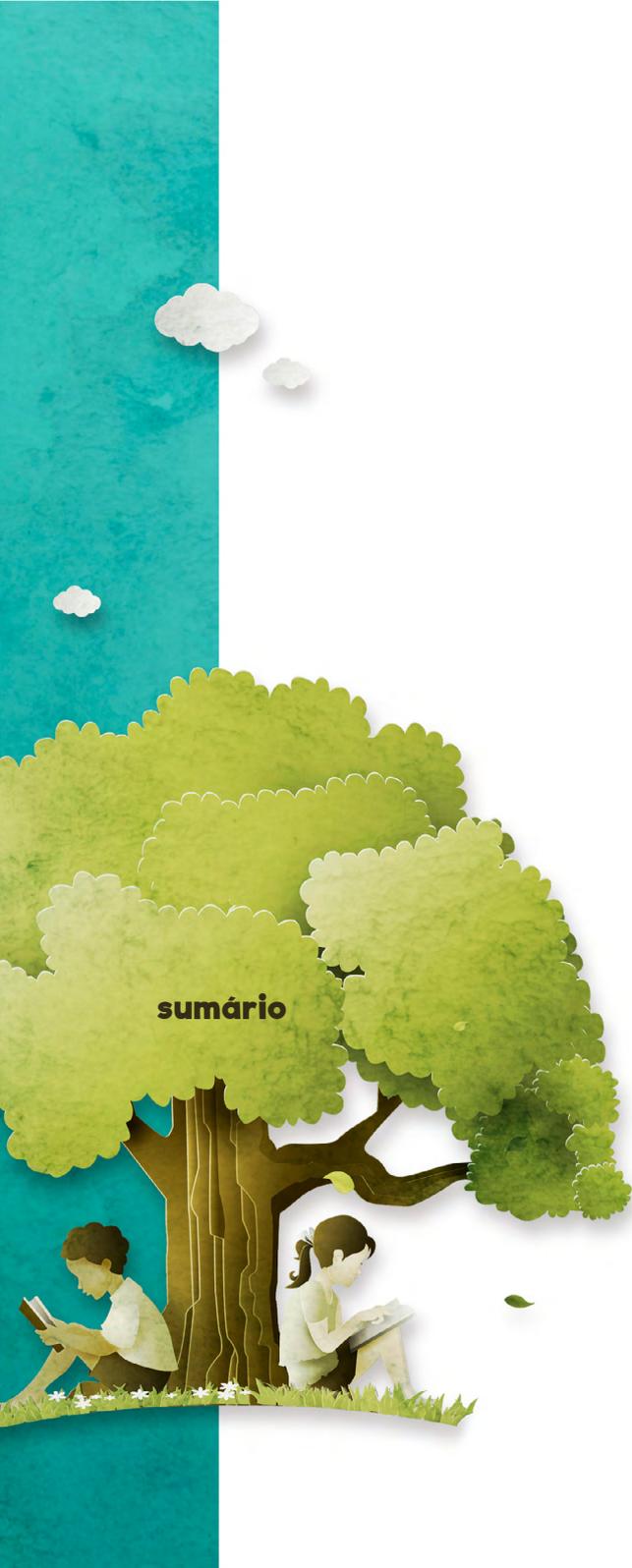
Nesse sentido, seguem abaixo algumas sugestões práticas de como atuar na sala de aula, ambas inter-relacionadas - em especial como as séries iniciais do Ensino Fundamental I -, a fim de instrumentalizar o professor em sua atuação como mediador da literatura infantil. Apresentamos duas propostas metodológicas, cada uma delas subdivididas em várias etapas.

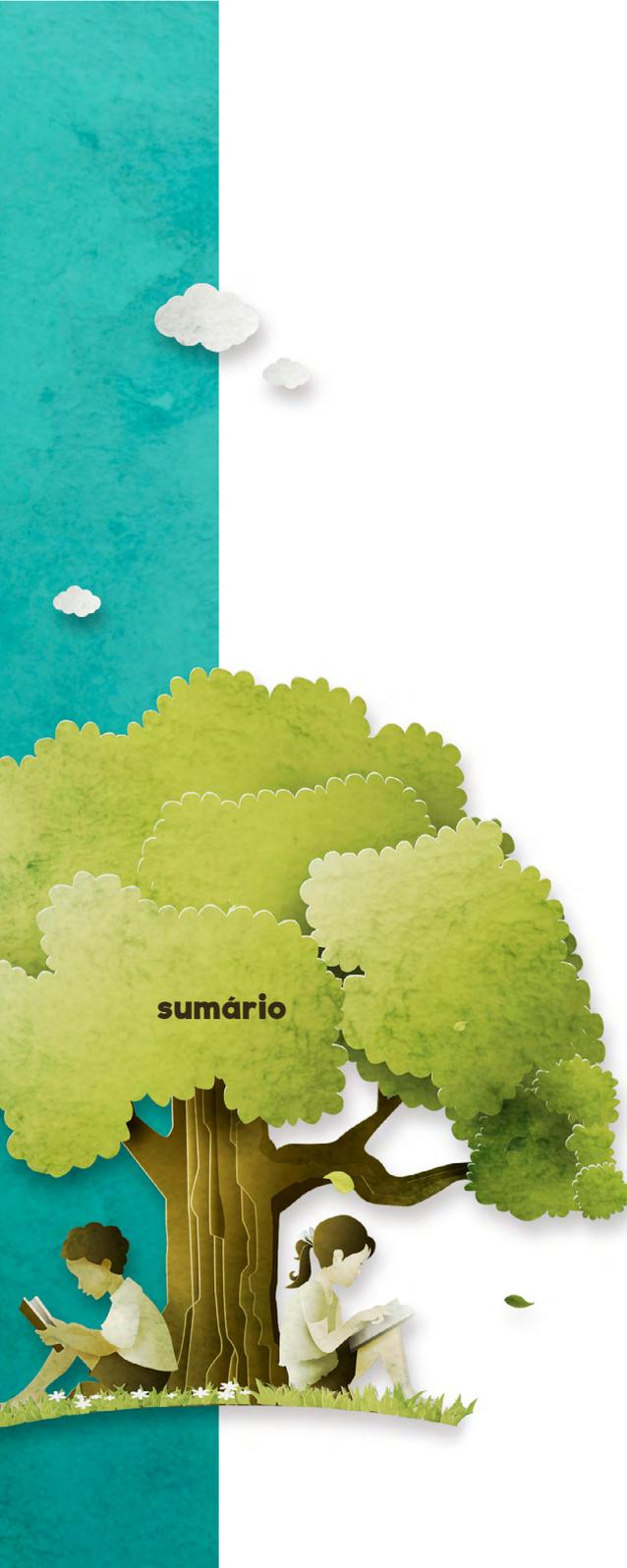
A primeira proposta metodológica, que se refere ao domínio da *descrição da um ser imaginário*, aborda saberes como amizade, produção de texto, imaginário e gêneros textuais, dividindo-se nas seguintes etapas:

1. Primeira etapa (diagnóstico do conceito de amizade trazido pela criança): o professor perguntará para cada aluno o nome de um personagem que, na opinião deles, é exemplo de uma “boa amizade” em livros, filmes, desenhos, jogos, quadrinhos... Os nomes deverão ser escritos em uma folha e entregues ao professor. Caso queira, o professor escolherá alguns nomes e perguntará ao aluno o porquê da escolha de tal personagem;
2. Segunda etapa (narrar a história à sala): o professor poderá ler o conto “O amigo de Juliana”, de Eva Furnari,⁵ ou fazer uma contação da história à sua maneira;
3. Terceira etapa (discussão da história): nesta etapa, o professor mediará uma pequena discussão com a sala sobre o entendimento da história. O professor poderá escolher alguns destes questionamentos que poderão auxiliá-lo: a) É uma história sobre quem? b) O que acontece com os personagens? c) Quem conta a história? d) Como são descritos Juliana e Fungo exteriormente? e) internamente, com o que cada um se preocupava mais? f) Por que a amizade dos dois andava estremecida? g) Ao reescrever a redação de Juliana, qual foi a

5 O conto está disponível na íntegra em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/amigo-juliana-423378.shtml>

sumário





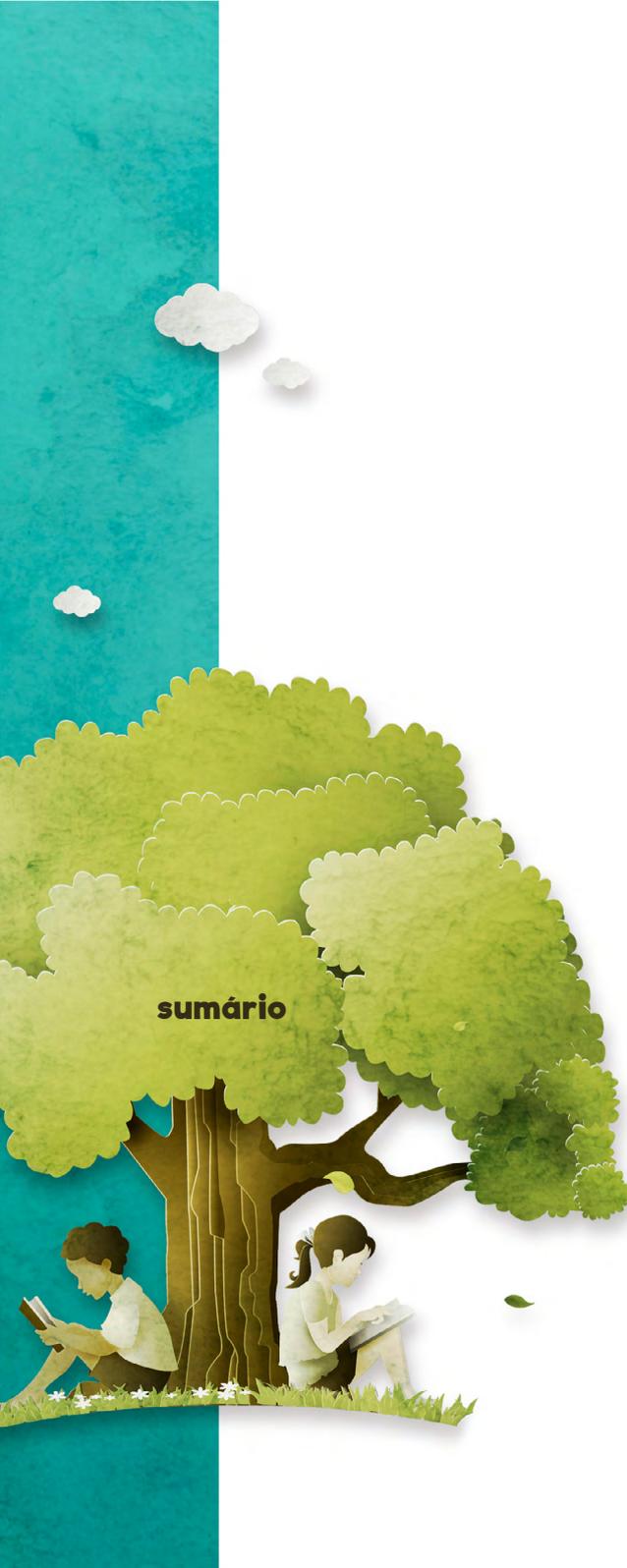
sumário

intenção de Fungo? h) A família de Juliana a ajudava? Por quê? i) Qual redação ficou mais criativa e interessante? Por quê? j) O que é preciso para escrever bem e ter estilo, como Fungo?;

4. Quarta etapa (a imagem de um ser imaginário): o professor apresenta à sala a ilustração de Fungo, que há no conto, e depois oferece aos alunos outros seres imaginários ilustrados ou não. Pode-se usar o retroprojetor ou fazer um levantamento na lousa de alguns seres imaginários. A ênfase recairá apenas na descrição de um personagem imaginário;
5. Quinta etapa (a criação textual de um ser imaginário): o professor solicitará que, em grupos de mais ou menos quatro alunos, cada grupo crie um ser imaginário, inventando: nome, descrição física e psicológica (missão, valores, desejos etc.) do personagem. Feito isso, o professor recolherá as redações, corrigirá os textos e os entregará na próxima aula, solicitando que cada grupo corrija os problemas de linguagem apontados e reescreva a redação, que será novamente recolhida e reavaliada pelo professor. Ao final, pedir que cada aluno traga um objeto reciclável para a próxima aula;
6. Sexta etapa (do texto à materialidade): em outra aula, as redações serão entregues aos alunos para que, novamente em grupos, transformem o ser imaginário, criado por eles na redação, em um personagem construído a partir do material trazido. O professor pode colaborar com o material, utilizando o que a escola pode fornecer para a elaboração dos seres imaginários;
7. Sétima etapa (apresentação dos trabalhos): por fim, sugere-se apresentar os trabalhos à sala ou à escola: uma exposição dos seres imaginários, em algum espaço da sala ou da escola, com a redação fixada ao lado do ser imaginário.

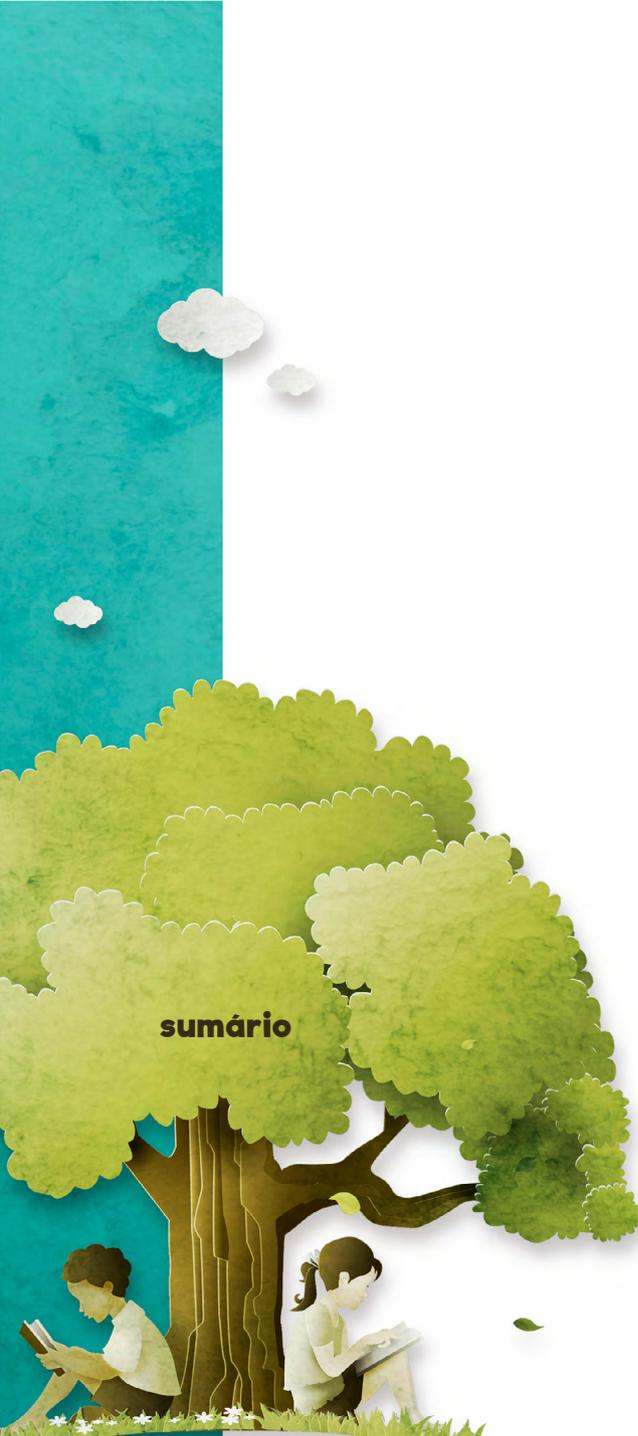
A segunda proposta metodológica, que se refere ao domínio dos *seres imaginários amigos*, aborda saberes como amizade, produção de texto, imaginário e gêneros textuais, dividindo-se nas seguintes etapas:

1. Primeira etapa (retomada da Primeira Proposta Metodológica): a proposta é pela continuidade do trabalho, mas o enfoque recairá sobre outro gênero textual: a narração. Inicialmente, sugere-se a retomada da história “O amigo de Juliana”, de Eva Furnari, a partir da qual o professor dará ênfase aos principais elementos de um texto narrativo: narrador, personagem, tempo, espaço e enredo;
2. Segunda etapa (o encontro de seres imaginários): o professor novamente dividirá a sala em grupos e solicitará que dois grupos se juntem para criar um pequeno texto narrativo em que um personagem fará amizade com o outro, isto é, um entrará no “mundo” do outro. O objetivo é mostrar, em linhas gerais, que amizade requer participação na história do outro, como a história de Eva Furnari, por exemplo. Além disso, respeitando o nível escolar da sala, Ensino Fundamental I, dever-se-á atentar para o tamanho do texto, que, por motivos práticos, não deverá ultrapassar cerca de 15-20 linhas;
3. Terceira etapa (reescrevendo o texto): logo que as histórias forem elaboradas, o professor recolherá os textos, corrigirá todos eles e os distribuirá para que os alunos façam a correção. Esta pode ser feita individualmente, na lousa ou no data-show, com a ajuda de toda a sala;
4. Quarta etapa (leitura das histórias e discussão acerca da amizade): sugere-se que as histórias sejam lidas e discutidas em sala. Neste momento, é importante que o professor observe, por exemplo, os valores expressos, explícita ou implicitamente, por meio dos textos, discutindo-os com os alunos;



sumário

5. Quinta etapa (a confecção de um livro): assim que as histórias forem corrigidas, quantas vezes se fizerem necessárias, o professor poderá organizar e confeccionar um livro com as narrativas, o qual poderá ser elaborado na própria sala de aula, algo que demandará tempo e, possivelmente, um outro projeto; ou, ainda, este trabalho poderá ser feito com a colaboração da escola e dos pais, recorrendo-se, por exemplo, a uma editora ou fazendo uma edição independente;
6. Sexta etapa (apresentação dos trabalhos): finalmente, promover um dia de lançamento na escola com a participação dos pais, caso se opte por sua edição. Se não, é crucial a apresentação dos trabalhos à sala toda, ou, se possível, à escola, expondo os trabalhos, por exemplo. Ao final do processo, além do trabalho em nível temático sobre a amizade, os alunos terão lidado com a leitura, a produção textual, a reescrita de texto, a prática dos gêneros descrito e narrativo, enfim, todo um processo que aciona, com prazer e por meio do lúdico, a imaginação e a criatividade dos alunos, de modo a formar leitores e produtores de texto competentes, criativos e críticos.



sumário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada do que aqui ficou dito prescinde dos *pressupostos estéticos*, por assim dizer, que fundamentam a própria natureza da Literatura Infantil. Não há, em última instância, literatura sem aquele “sentido secreto que ultrapassa palavras e frases”, de que nos fala Clarice Lispector em um de seus melhores romances (LISPECTOR, 1977, p. 20); tampouco pode haver Literatura Infantil sem aquele “prazer espiritual” de que nos fala Cecília Meireles (MEIRELES, 1979, p. 23), em livro dedicado ao assunto.

São exatamente os chamados aspectos estéticos, que *enformam* a Literatura Infantil, os responsáveis pela trama narrativa, pelo discurso ficcional, pela variedade de personagens e pelo arcabouço temporal que, no conjunto, tornam um texto essencialmente literário.

E dessas características decorre todo o restante...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Maria Lúcia. *Criança é criança. Literatura infantil e seus problemas*. Petrópolis, Vozes, 1971.

COELHO, Betty. *Contar Histórias. Uma Arte sem Idade*. São Paulo, Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. São Paulo, Quíron, 1984.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil. Teoria e Prática*. São Paulo, Ática, 1999.

FURNARI, Eva. "O amigo de Juliana". Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/amigo-juliana-423378.shtml>. Acesso em 20 jun. 2014.

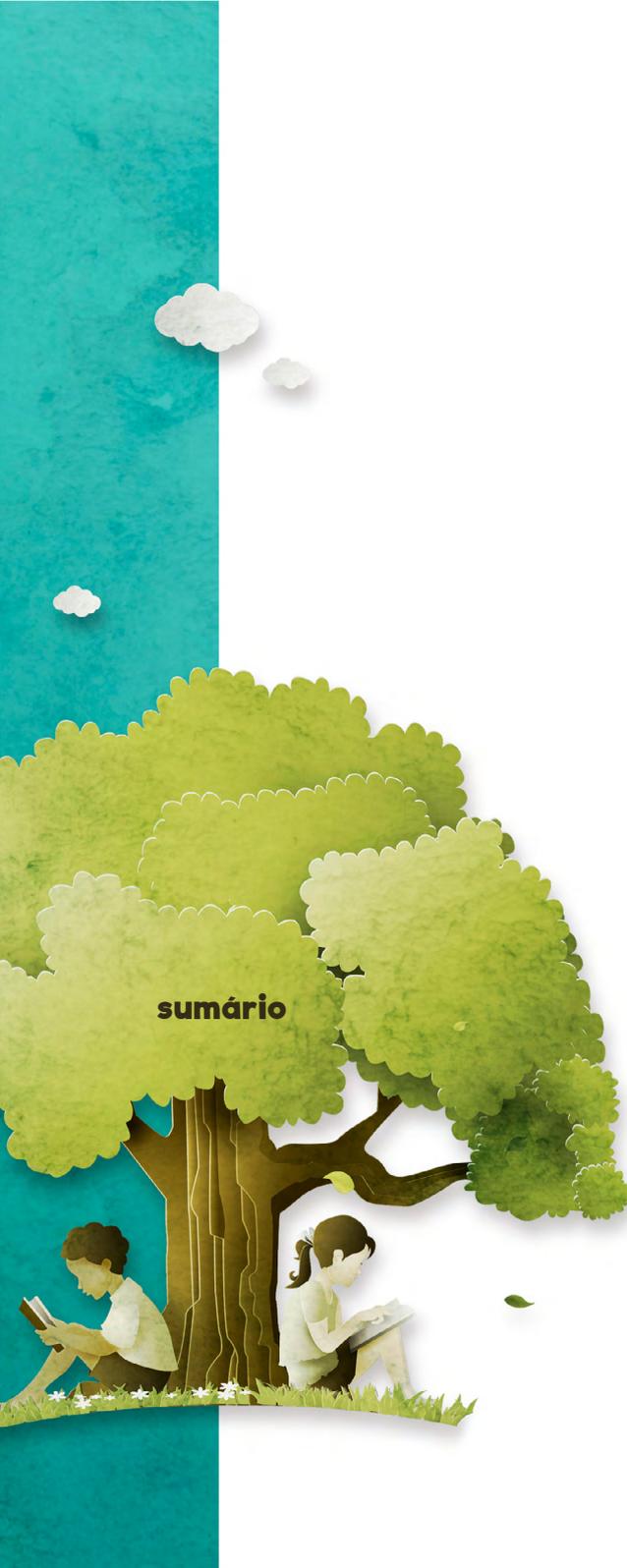
LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo, Summus, 1979.

NORONHA, Diana Maria. "Escola e Literatura: O Real e O Possível". In: ZILBERMAN, Regina (org). *O Ensino de Literatura no Segundo Grau*. Campinas, Cadernos da ALB, s.d.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura Infantil. Voz de Criança*. São Paulo, Ática, 1992.

RAPPAPORT, Clara R. et Alii. *Teorias do Desenvolvimento. Conceitos Fundamentais*. São Paulo, EPU, 1981.



sumário

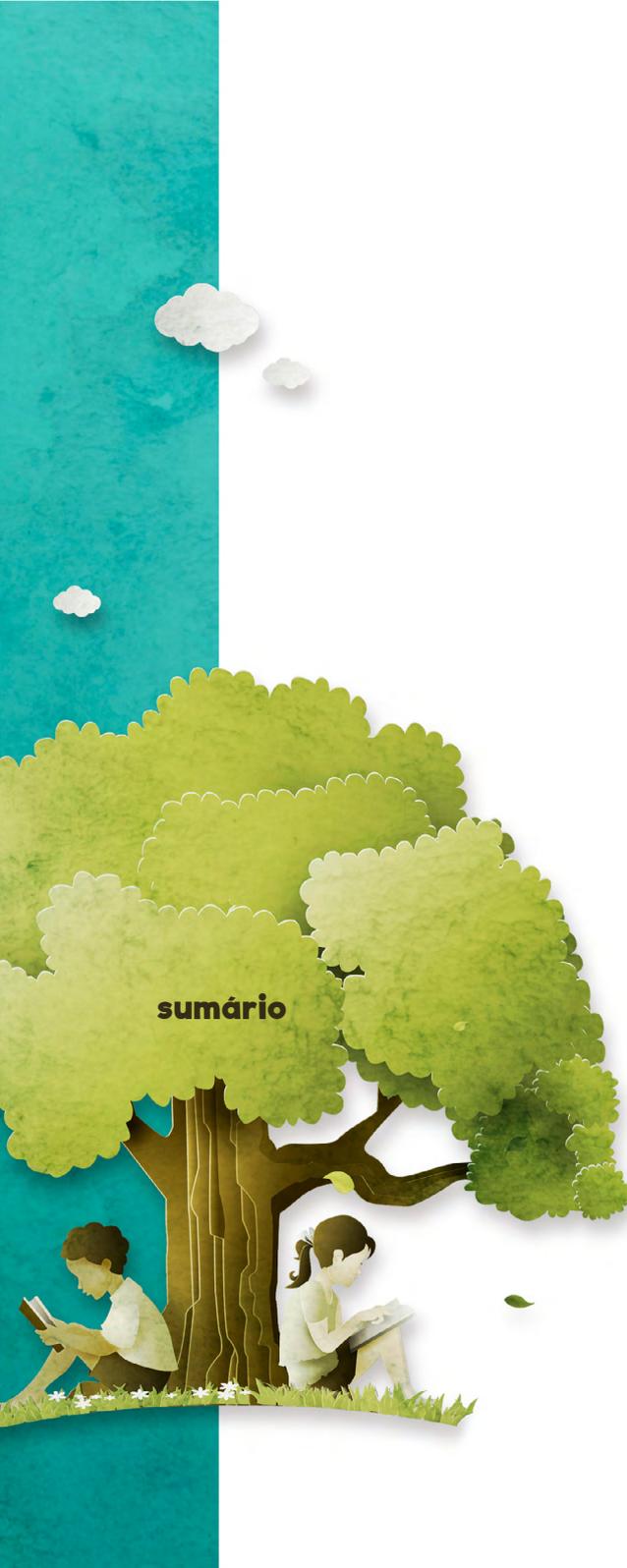


5

**LITERATURA
INFANTO-JUVENIL
BRASILEIRA
NO ENSINO BÁSICO
DO ESTADO
DE SÃO PAULO:
UMA ABORDAGEM
DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

Texto escrito em parceria com
Sandra Rosa Gomes.

O encontro entre a Literatura Infanto-Juvenil e as relações étnico-raciais resulta num complexo conjunto de manifestações artístico-literárias, que engloba desde obras que tematizam o universo da cultura africana e afro-brasileira ou que abordam o preconceito racial diante a realidade social contemporânea, até obras que tratam da escravidão e suas representações, da identidade negra e da diversidade cultural do Brasil, entre outras. Essa discussão pode adensar-se ainda mais se levarmos em consideração a dificuldade de caracterização dessa literatura, que para a crítica especializada define-se ora como uma literatura negra, ora como afro-brasileira, ora ainda como afro-descendente. De qualquer maneira, independentemente da “divisão” que se faça da produção literária infanto-juvenil vinculada às questões étnico-raciais e da “definição” que suas diversas manifestações podem assumir, o fato é que essa produção - ao se associar às noções de multiculturalismo e pluralidade étnica - não prescinde de um agenciamento que resulta numa conscientização da identidade negra, por isso mesmo não apenas inserindo-se no contexto normativo da lei 10.639/03, mas principalmente numa ampla discussão histórica da formação da sociedade brasileira. Ao se pensar analisar essa produção, percebe-se, por exemplo, que, embora a figura do negro continue pejorativamente marcada no imaginário brasileiro, gerando preconceitos diversos, há atualmente uma produção literária infanto-juvenil que já aponta para um movimento de transformação desse padrão, com a publicação de obras que procuram valorizar a figura do afrodescendente e realçar uma identidade que se constrói a partir da diversidade. Nesse sentido, percebe-se um caminhar na direção da construção de uma literatura mais condizente com a realidade contemporânea, mas sem deixar de lado uma perspectiva crítica que, por isso mesmo, denuncia atos de discriminação implícita ou explícita, ainda presentes em nossa produção literária para crianças e jovens, reflexo mais evidente e direto de uma sociedade cronicamente excludente, como é a sociedade brasileira.



sumário

O presente artigo trata das possíveis relações entre a Literatura Infanto-Juvenil brasileira contemporânea e a questão das relações étnico-raciais, destacando aspectos relacionados à crítica à discriminação racial e combate ao racismo, bem como à representação da personagem afro-descendente nessa produção literária. Para tanto, além de considerações analíticas de obras que abordam as temáticas aqui destacadas, direta ou indiretamente relacionadas ao universo das questões étnico-raciais, foram pesquisadas quatro escolas sediadas na cidade de São Paulo, tendo sido elaborado um questionário com quinze perguntas, aplicado a sessenta professores da Educação Básica da rede pública e privada.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL

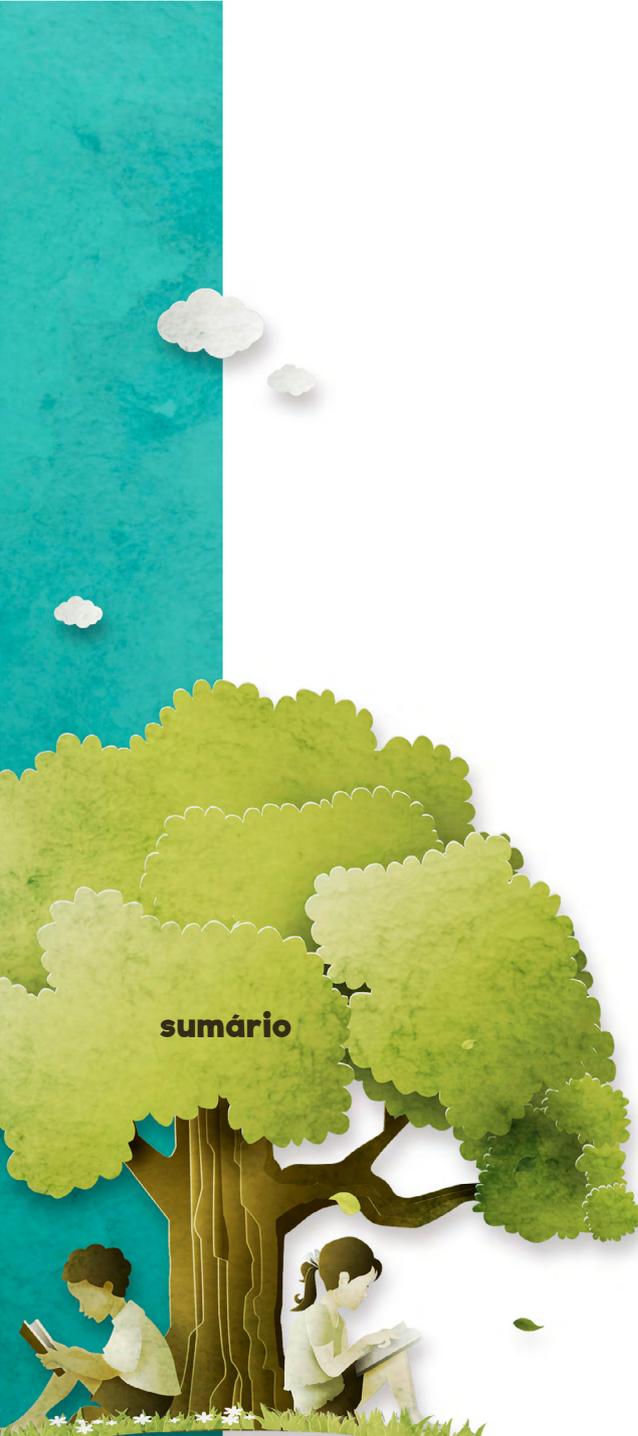
sumário

A legislação voltada às questões étnico-raciais no Brasil não é nova, embora sua aplicação tenha sido prejudicada por uma série de percalços, que vão do histórico preconceito que impera na sociedade brasileira à impedimentos de natureza jurídica e afins. Especificamente sobre a educação das relações étnico-raciais, há uma legislação específica aprovada, e os direitos da população negra (embora não apenas dela) passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que estabelece, entre outras coisas, o respeito aos valores culturais na educação e repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das e o respeito às contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Semelhante determinação acabaria resultando naquela lei que, mais do que qualquer outra, incide diretamente sobre a importância da contribuição das matrizes culturais próprias da população

afrodescendente: trata-se da Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, por meio da qual se torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o que assinala a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

O encontro entre a Literatura Infanto-Juvenil e as relações étnico-raciais resulta num complexo conjunto de manifestações artístico-literárias que Luiz Fernando França (2008) subdividiu da seguinte maneira: obras que tematizam o universo da cultura africana e afro-brasileira; obras que tematizam o preconceito racial diante a realidade social contemporânea; obras que tematizam a escravidão; obras que tematizam a identidade negra e a diversidade cultural do Brasil; e obras que, sem abordar diretamente a questão racial, apresentam o negro como personagem literária, em situação de igualdade com os outros personagens. Seu quadro exprime bem a diversidade de perspectivas que podem ser adotadas para se tratar da conjunção entre a Literatura Infanto-Juvenil e as relações étnico-raciais, revelando o quanto semelhante abordagem pode ser rica e complexa. Diante do quadro exposto, contudo, ainda caberia perguntar: qual a natureza - e, por extensão, quais as propriedades, as idiossincrasias, os elementos determinantes - de uma Literatura Infanto-Juvenil especialmente vinculadas - seja pela temática, seja pela autoria, seja ainda pela ideologia veiculada - à questão étnico-racial?

Pesquisas voltadas para a presença da temática negra nas obras de Literatura Infanto-Juvenil brasileira podem nos apontar o caminho para uma resposta minimamente satisfatória. Em seu já clássico estudo sobre o perfil ideológico dessa literatura no período de 1955 a 1975, Fúlvia Rosemberg (1985), analisando 168 livros infanto-juvenis brasileiros (num total de 626 histórias), detecta, entre outras coisas, um tratamento diferenciado - que, no entanto, aparece de forma aberta ou velada - dado a brancos e negros. Assim, segundo seu estudo,



sumário

personagens mais frequentes nos textos e nas ilustrações, os brancos são também representados como modelos da espécie humana, apresentando atividades profissionais mais diversificadas, recebendo melhor acabamento estético, representando figuras e personagens históricos mais relevantes etc., o que pode resultar, por fim, não apenas na instauração de um processo discriminatório de fato, mas de uma *violência simbólica* (LIMA, 2005). Ao se pensar nessa questão de forma similar, mais de duas décadas depois, percebe-se, por exemplo, que, embora a figura do negro continue pejorativamente marcada no imaginário brasileiro, gerando preconceitos diversos, há atualmente uma produção literária infanto-juvenil que já aponta para um movimento de transformação desse padrão, com a publicação de obras que procuram valorizar a figura do negro e realçar uma identidade que se constrói a partir da diversidade (KNOP, 2010). Percebe-se, portanto, uma diferença significativa, que acusa - inclusive quantitativamente (DEBUS, 2007; DEBUS & VASQUES, 2009) - um caminhar na direção da construção de uma literatura mais condizente com a realidade atual, mas sem deixar de lado uma perspectiva crítica que, por isso mesmo, denuncia atos de discriminação implícita ou explícita, ainda presentes em nossa produção literária infanto-juvenil.

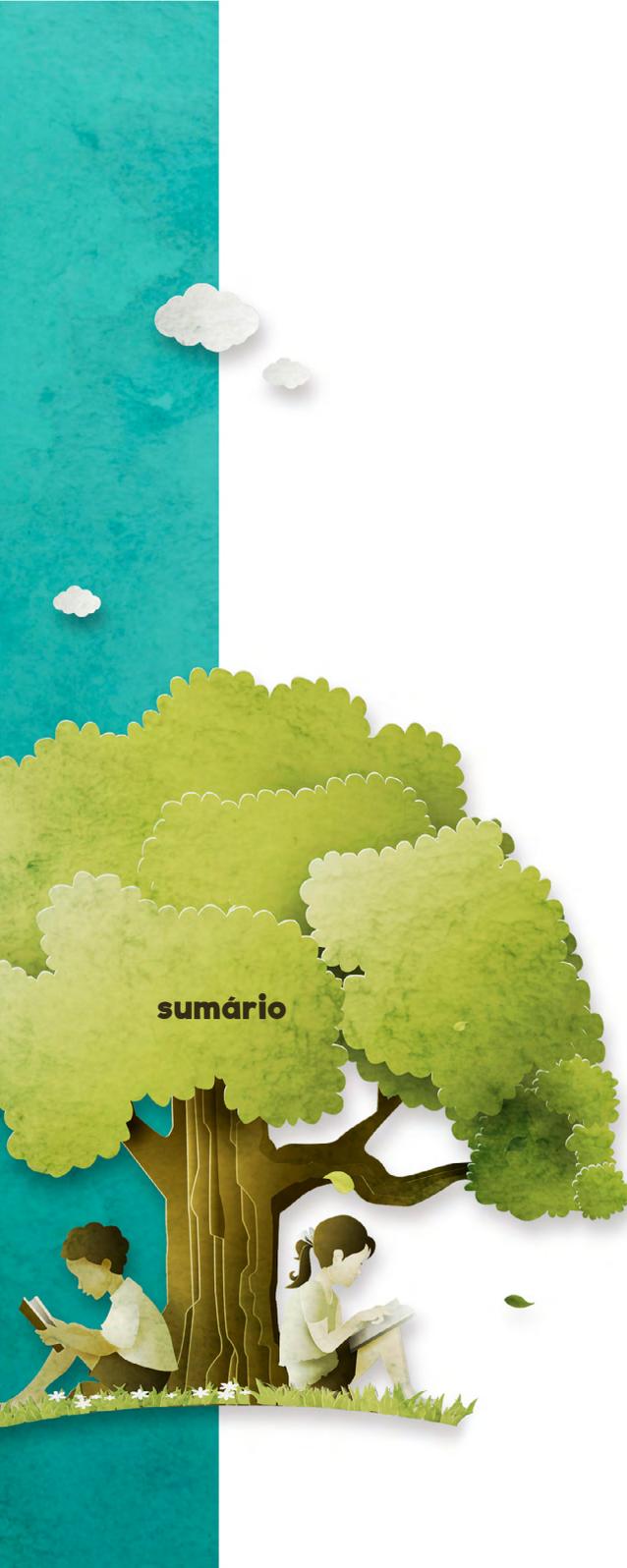
sumário

Buscando, portanto, responder em parte o questionamento feito acima, acerca dos vínculos entre a Literatura Infanto-Juvenil e questões de natureza étnico-racial, partimos, antes de mais nada, do princípio de que, como já se afirmou mais de uma vez (SILVA, s.d.), assumir/ incluir posicionamentos éticos nos textos literários para crianças e jovens - especialmente voltados para as relações étnico-raciais - não significa limitar o potencial estético das obras. A partir desse ponto de vista, não hesitamos em afirmar que a Literatura Infanto-Juvenil direta ou indiretamente vinculada às relações étnico-raciais pauta-se ou deve pautar-se por atitudes de valorização da cultura afro-brasileira, de estímulo à (re)construção de uma identidade afro-descendente, de resgate da autoestima, dos valores culturais, dos direitos, da

memória e da identidade do negro, desfazendo injustiças seculares e ressemantizando o conceito de *negritude* a partir de um agenciamento afro-brasileiro, atitudes, por fim, norteadas pelos princípios genéricos de multiculturalismo e pluralidade étnica, antes citados.

Há, na vasta produção literária brasileira voltada para crianças e jovens, em especial naquelas que procuram destacar/explorar motivos de extração étnico-racial, alguns temas recorrentes que, por sua própria natureza, contribuem para uma mais intensa e profunda reflexão sobre o lugar que o negro ocupa em nossa sociedade atualmente. Trata-se, antes de mais nada, de textos que, senão pela posição pessoal que seus autores ocupam/assumem diante do campo literário, pelo menos pela temática que abordam com maior ou menor grau de explicitação, inserem-se na ou pelo menos dialogam com aquelas obras e autores em que Eduardo Duarte (2013) detectou um deliberado *pertencimento étnico*.

É o que se pode verificar nos mais diversos títulos, que discutem desde questões relativas a traços fisionômicos e/ou fenotípicos do afrodescendente - como *Menina Bonita do Laço de Fita* (2000), de Ana Maria Machado; *O círculo* (1985), de Maria Lysia Corrêa de Araújo; ou *O herói de Damião (A descoberta da capoeira)* (2000), de Isa Lolito -, passando por discussões acerca da questão racial propriamente dita - com *Irmão Negro* (1995), de Walcyr Carrasco; *Felicidade não tem cor* (1997) e *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz; ou *O amigo do rei* (1999), de Ruth Rocha - até temas mais contundentes e polêmicos, como o da negritude, do racismo e do preconceito - por exemplo, em *A cor da ternura* (1989), de Geni Guimarães; em *O sol da liberdade* (1985), de Giselda Laporta Nicoletis; ou em *Os bons e os justos (A fábula do amor bastardo)* (1983), de Lourenço Cazarré.



sumário

LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Após mais de um século abolição de escravatura, acredita-se, ingenuamente, que os problemas de racismo e preconceito no Brasil já foram sumariamente superados, embora eles continuem vigindo de forma quase irretocável, como se pode constatar em qualquer análise da questão educacional brasileira, de cujo sistema excludente o contingente afrodescendente é vítima. Com o intuito de realizar uma ruptura no ciclo que perpetua o racismo no âmbito da educação, foi criada a Lei 10.639/03, como uma importante forma de reparação de uma dívida social.

A experiência aqui relatada é resultado de uma pesquisa que buscou observar a relação entre o profissional da Educação Básica, a literatura e a referida lei. O método utilizado consistiu na aplicação de um questionário a 60 professores da Educação Básica da Rede Pública e Privada do Estado de São Paulo. Durante o período de aplicação do questionário, também foi possível conhecer as dependências das instituições, aceder a alguns documentos institucionais, ter contato com as crianças e até mesmo conversar com coordenadores e demais funcionários das instituições de ensino visitadas, o que permitiu uma maior explanação acerca de cada uma especificamente.

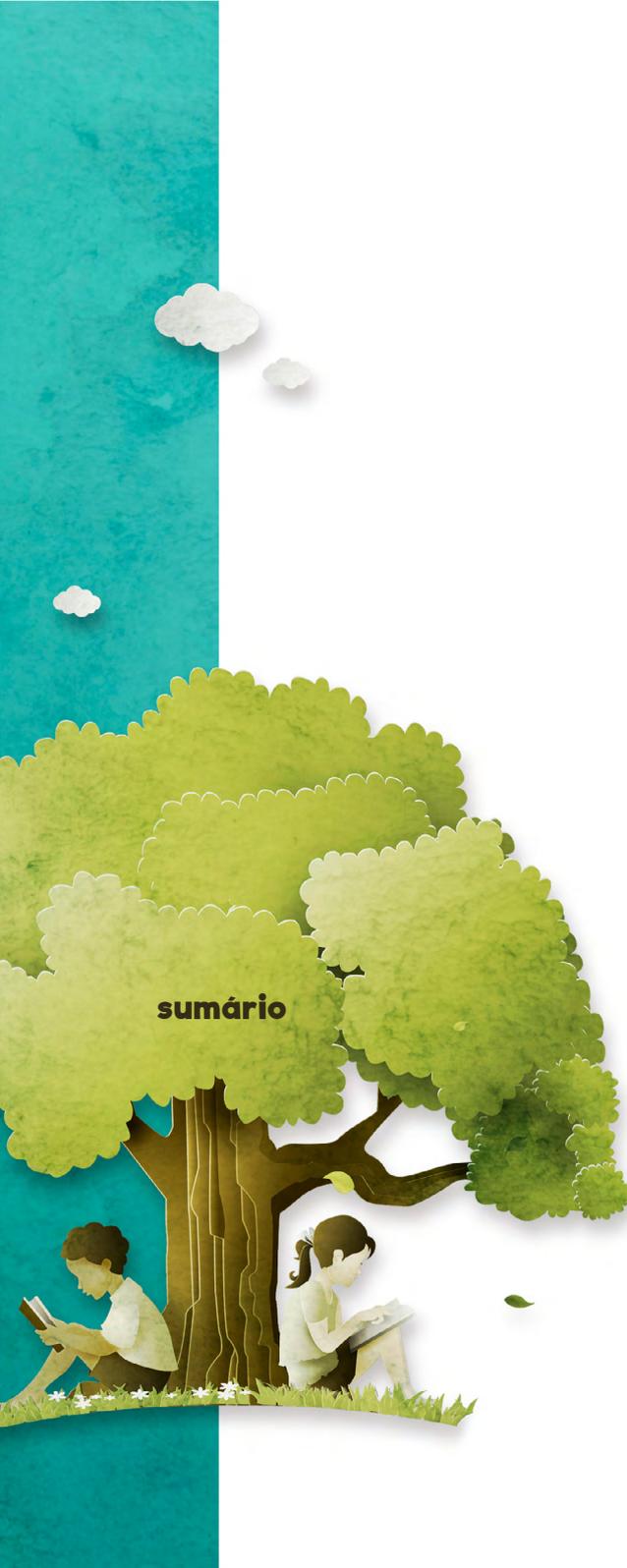
A primeira instituição visitada foi um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na Zona Oeste de São Paulo - precisamente na Avenida Pacaembu, região nobre de São Paulo - e mantido por uma Sociedade de Defesa e Apoio às Comunidades Urbanas, uma associação de utilidade pública, sem fins lucrativos, conveniada à Prefeitura do Município de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, conforme exigido pela legislação. A maioria das crianças

sumário

que frequentam o CEI é formada por filhos dos empregados dos estabelecimentos locais, porém a mesma instituição também atende a uma clientela de maior poder aquisitivo, filhos de donos de consultórios médicos e pequenos comércios da região, promovendo assim um interessante convívio social entre diversas classes sociais.

Esse CEI oferece atendimento a crianças de 0 a 4 anos de idade, em um trabalho de cooperação e articulação da rede pública e privada de serviços, voltado às necessidades e características de desenvolvimento da criança ali inserida no período das 7 às 17 horas, de segunda a sexta-feira, contando com aproximadamente 180 crianças, divididas em: berçário I, com 2 salas e 7 crianças cada, onde ficam os bebês de 0 a 1 ano de idade; berçário II, com 4 turmas de 9 alunos cada, atendendo a crianças de 1 a 2 anos de idade; 5 turmas de mini grupo I, atendendo a crianças de 2 a 4 anos de idade; e 1 mini grupo II, para as crianças com 4 anos de idade, mas que ainda não foram transferidas para o pré, devido à data em que completam a idade requerida. Para atender a esse alunado, atualmente o CEI conta com o trabalho da diretora, auxiliar de direção, aproximadamente 13 professores e 6 auxiliares, entre cozinheiras, auxiliares de cozinha, professora de balé e judô, além do serviço prestado por alguns voluntários que contribuem para o bom funcionamento da creche.

A segunda instituição visitada foi uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), criada pelo Decreto nº 38.689, de 25/11/1999, anteriormente regida pelo Decreto Municipal nº 37.205, de 08/12/1997. Localizada na Praça Coronel Ezequiel, no bairro de Vila Silvia, distrito de Cangaíba, Zona Leste, na cidade de São Paulo e vinculada à Coordenadoria de Educação Penha, pertencente à Subprefeitura Penha. Conforme o exposto pela equipe diretiva da instituição, a escola surgiu devido a reivindicações da comunidade aos políticos da região, pois se trata de uma área que apresentava grande número de



sumário

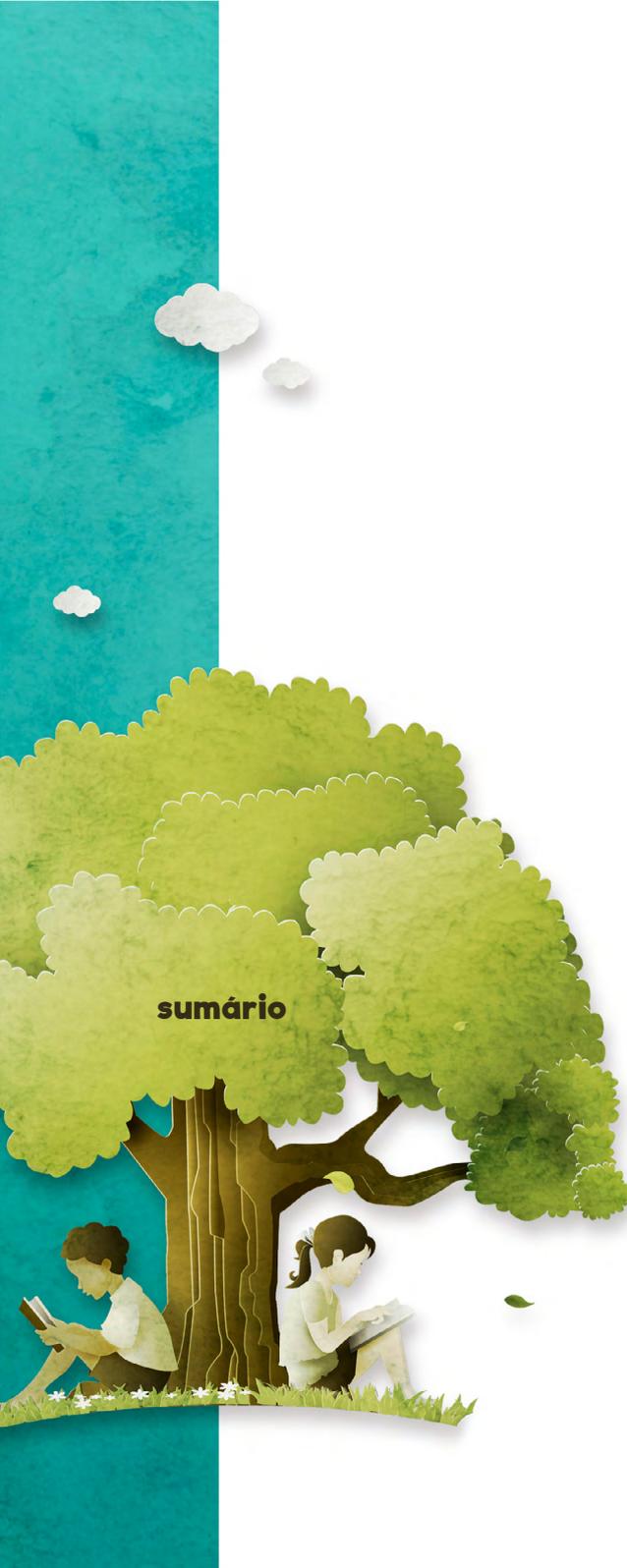
crianças na faixa etária entre quatro e seis anos de idade, resultado do permanente crescimento populacional do bairro.

A equipe escolar é representada por um expressivo quadro, sendo composta por: equipe técnica, representada pela diretora e coordenadora pedagógica; equipe docente, representada por 21 professores; equipe de apoio à educação, representada por agentes escolares e agentes de apoio e limpeza.

Conforme dados extraídos do Projeto Pedagógico da Instituição, o alunado atendido pela escola apresenta-se bastante diversificado, composto principalmente por crianças que moram em favelas próximas e outros tipos de residências, sendo que mais ou menos metade possui residência própria; além disso, a maior parte desse contingente mora no bairro há mais de 5 anos, tendo alguns pais afirmado que residem na região desde o nascimento. A maioria dos pais ou responsáveis apresenta um grau de escolaridade compatível com o Ensino Fundamental, tendo, uma boa porcentagem, concluído o Ensino Médio, com alguns casos mais raros que concluíram o ensino superior; a renda média dessas famílias varia entre 1 e 3 salários mínimos.

Quanto à Proposta Pedagógica, é possível destacar dentre seus princípios a valorização do direito de a criança brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, buscando alicerçar os pressupostos das teorias existentes com a prática social ligada à realidade da escola e de sua clientela, distinguindo entre seus objetivos a importância de a criança conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

A terceira instituição visitada foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), uma instituição de utilidade pública, sem fins lucrativos, conforme consta na legislação; ela está situada



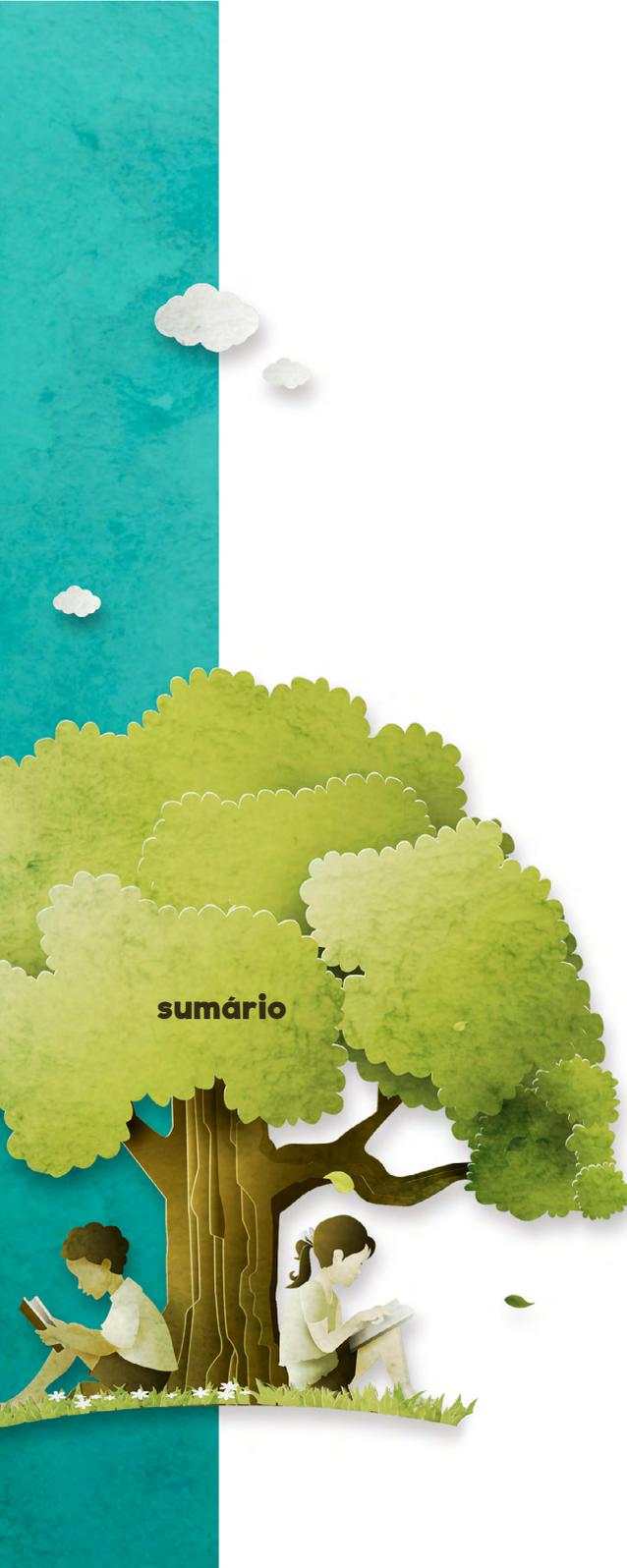
sumário

na Rua Manoel Dias do Campo, no Bairro da Casa Verde Alta, Zona Norte de São Paulo.

Segundo registro de pesquisas realizadas pela escola em 2015, a comunidade é composta de famílias de quatro a sete pessoas, com as seguintes peculiaridades: 40% dos pesquisados são de estado civil solteiro; 69% são de São Paulo e 5% são formados por imigrantes bolivianos; 45% são pardos e 14%, negros; a escolaridade do responsável por alunos fica entre o Ensino Fundamental e Médio; 21% não estão empregado; a renda familiar de 32% concentra-se entre R\$200,00 e R\$780,00; 30% recebem auxílio da bolsa família; 56% dos alunos ficam sozinhos, enquanto o responsável trabalha fora; 22% participam de centros de convivência e 22% fazem cursos e esportes; 89% são usuários do SUS.

Arquiteticamente, a região é composta de casas de alvenaria, cortiços e de conjuntos habitacionais populares, sendo que 53% da população local paga aluguel. A falta de planejamento urbano é bastante evidente: córregos como depósitos de lixo, terreno baldios sem manutenção e limpeza, arruamento desorganizado e casas construídas sem orientação técnica. Ainda conforme registro da instituição, é importante ressaltar na fala da comunidade, a relação de pais ou responsáveis por alunos, bem como moradores do bairro, com o tráfego e consumo de drogas.

A EMEF oferece atendimento a crianças e adolescentes de 6 a 14/16 anos de idade, em um trabalho de cooperação e articulação da rede pública e privada de serviços, atendendo às necessidades e características de desenvolvimento da criança e adolescente inseridos na unidade escolar no primeiro (das 7 às 12 horas), no segundo (das 13 às 18 horas) e no terceiro (das 18,30 às 20,30 horas) períodos, de segunda a sexta-feira, tendo hoje aproximadamente 763 alunos, divididos em: período da manhã e período da tarde. Para atender a esta clientela, atualmente a EMEF conta com o trabalho da diretora,



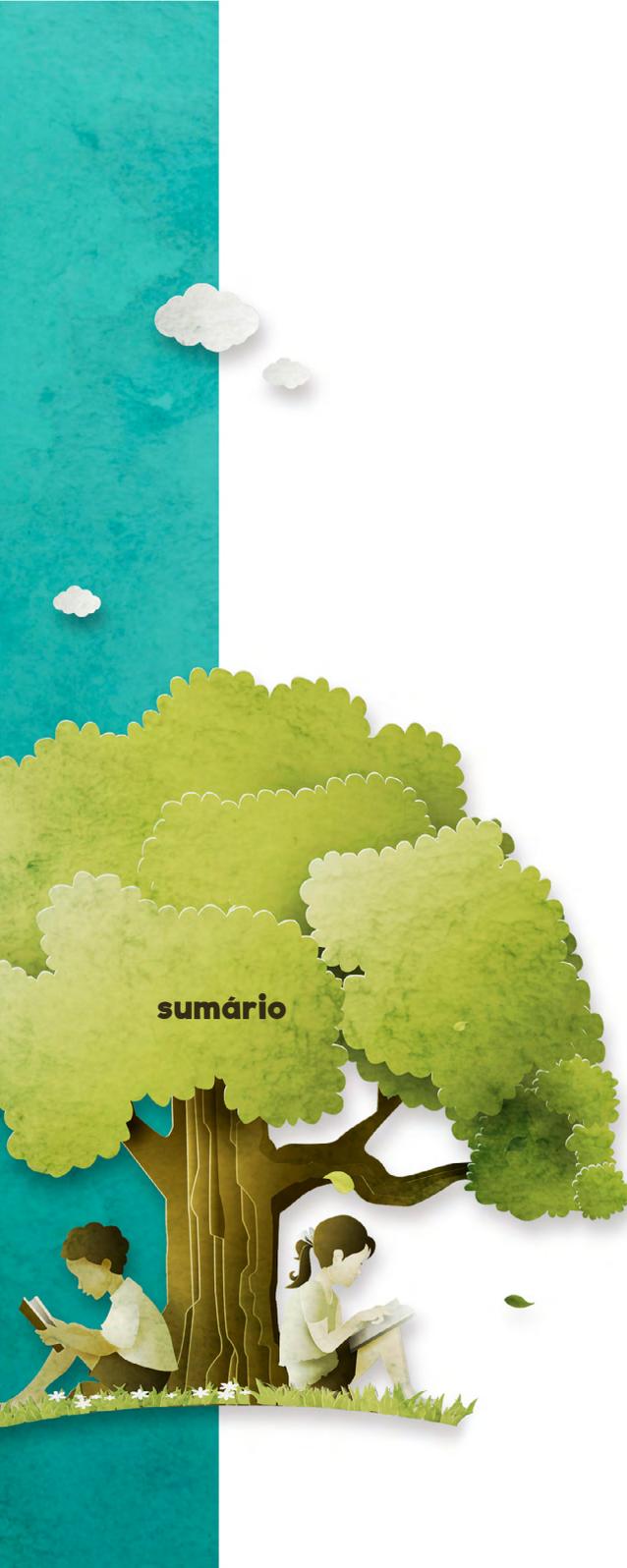
sumário

duas assistentes de direção, aproximadamente 60 professores e 13 módulos, agentes escolares, agentes de apoio, cozinheiras e auxiliares de cozinha.

Dentre os principais objetivos de sua Proposta Pedagógica, é possível destacar que a EMEF afirma-se como um espaço coletivo e privilegiado de vivência da infância e adolescência, que busca sensibilizar a comunidade escolar, pais, alunos, docentes, funcionários operacionais, equipe técnica e de apoio para a construção de um ambiente escolar colaborativo e para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem: desenvolvimento da autonomia, o protagonismo, a convivência harmoniosa, respeito étnico-racial e aos alunos com necessidades especiais.

A quarta e última instituição visitada difere muito dos demais, tanto arquitetonicamente, quanto em sua organização administrativa e pedagógica, além da clientela atendida. Localizado no bairro de Perdizes, um dos bairros mais privilegiados de São Paulo, com a maioria dos moradores formada pela classe média alta, este colégio é uma importante referência no bairro. É um colégio com quarenta anos de história, fundado pela união de irmãs da mesma família, que tinha como sonho uma escola onde se aprende brincando. Iniciou com 22 alunos e hoje possui aproximadamente 3000, divididos entre as unidades de Perdizes, Morumbi e Alphaville.

A unidade de Perdizes, objeto desta pesquisa, tem aproximadamente 1153 alunos e aproximadamente 100 professores. O colégio encontra-se instalado num prédio antigo, onde, anteriormente, ficava um convento de freiras, tendo sido tombado pelo poder público, com o intuito de preservar, por meio de legislação específica, seu valor cultural, arquitetônico e histórico. Além dos espaços destinados à parte pedagógica, como salas de aulas, salas de apoio e salas interdisciplinares, o colégio também dispõe de uma extensa parte administrativa, dividida em: secretaria escolar, sala da diretoria,



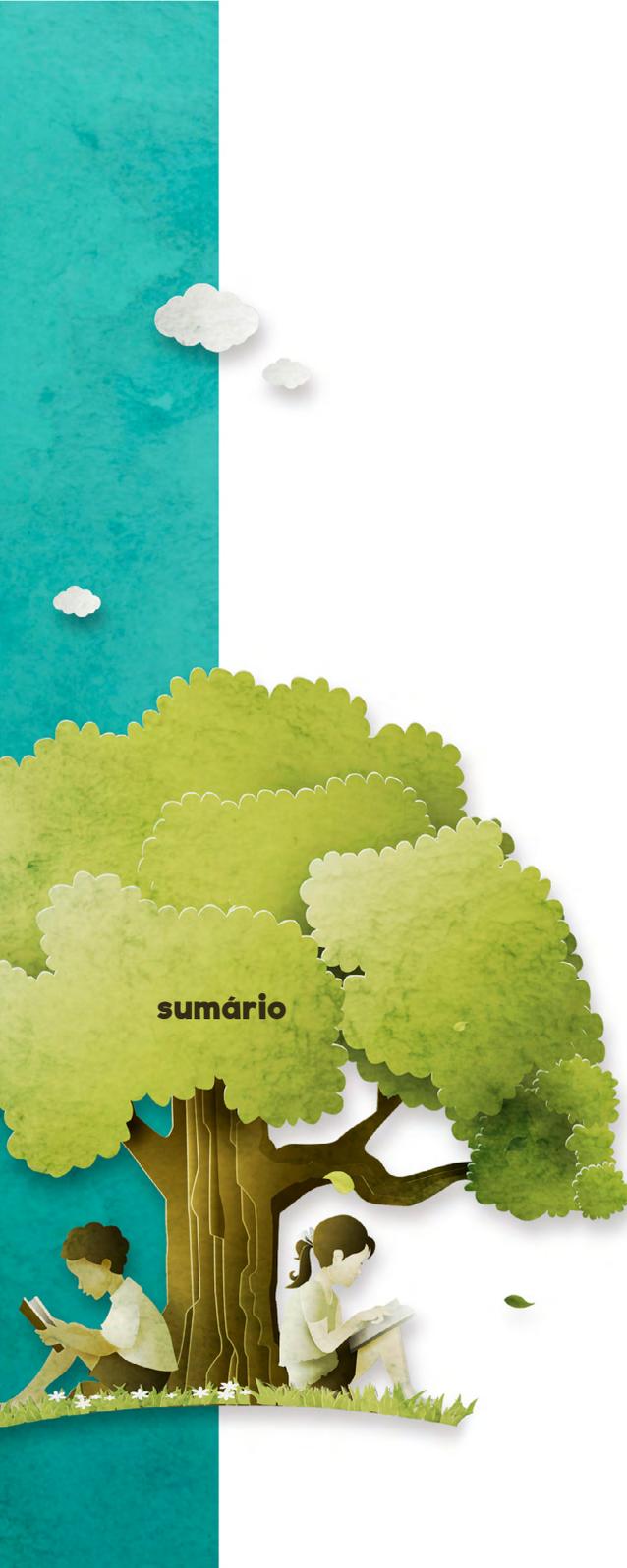
sumário

coordenação administrativa, departamento de uniformes, relações institucionais, gráfica; enfermaria; sala de reunião e atendimento aos pais, dentre outras.

Conforme apontado anteriormente, o método utilizado nesta pesquisa consistiu na aplicação de um questionário, contendo 15 perguntas, a 60 professores da Educação Básica da Rede Pública e Privada do Estado de São Paulo. Voltado para a área da literatura infantil brasileira, seu objetivo principal foi coletar dados relativos às questões étnico-raciais na escola e analisá-los. Segundo Gil (2010), o questionário é uma técnica de investigação que serve para coletar dados de cunho empírico, com um número razoavelmente elevado de questões, na qual se busca conhecer principalmente a opinião das pessoas sobre determinados assuntos, tendo como uma de suas vantagens garantir o anonimato de quem participa.

A participação dos professores foi voluntária, e a divisão por escola visitada ficou da seguinte forma: no Centro de Educação Infantil, localizado na zona oeste/SP, 7 professores responderam ao questionário; na Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na Zona Leste/SP, 14 professores participaram da pesquisa, dentre os quais contamos com a participação e colaboração da coordenadora pedagógica; na Escola Municipal de Ensino Fundamental, da Zona Norte/SP, 28 professores se propuseram a responder, e também contamos com a participação e apoio da coordenadora pedagógica; na instituição privada, de Ensino Fundamental, situada na Zona Oeste/SP, 11 professores participaram respondendo a pesquisa.

As perguntas apresentadas foram de cunho empírico e serviram para coletar informações condizentes com o pensamento e opinião dos profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa, tendo sido as mesmas basilares para a construção deste artigo. Dentre as 15 perguntas que compuseram a pesquisa, 14 foram perguntas fechadas, que traziam alternativas específicas para que o docente escolhesse



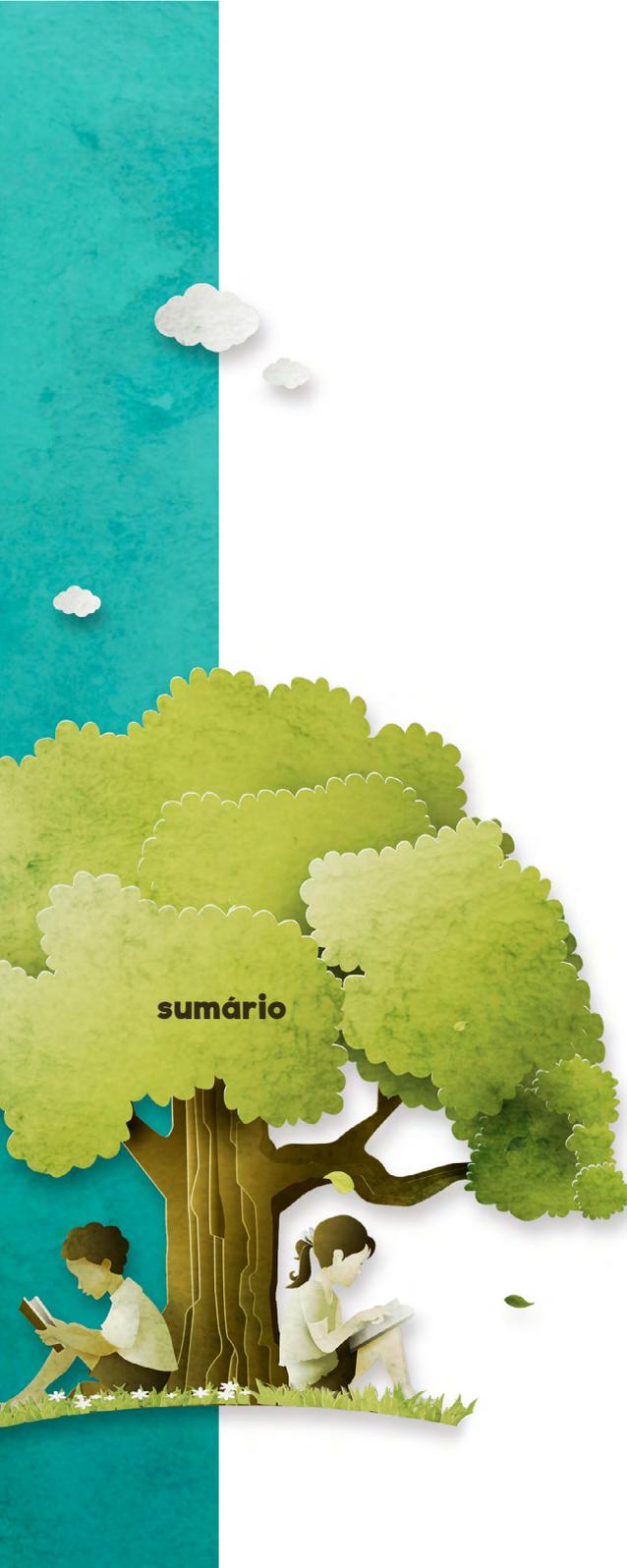
sumário

a resposta, e uma pergunta foi aberta. Como sugerido inicialmente, o questionário buscou resposta a diversos aspectos da realidade, em consonância com a Lei 10.639/03. A pesquisa, portanto, buscou observar a relação entre o profissional da educação básica, a Literatura Infanto-Juvenil e a referida lei. Desse modo, foram explorados aspectos como: o conhecimento dos professores sobre a lei e sua utilização na proposta curricular das instituições onde lecionam; a formação continuada desses profissionais, já que, de acordo com Imbernón (2011), “é preciso estudar como a formação permanente contribui para a profissionalização dos professores” (p. 115); os livros de temática africana e afro-brasileira disponíveis nas instituições onde atuam estes profissionais e sua utilização em sala de aula; a importância da literatura para o combate ao racismo nas escolas; a opinião destes professores quanto à necessidade de lei específica da área da educação com o propósito de resistência antirracista; as recentes polêmicas em torno da obra de Monteiro Lobato; a tematização do racismo pelos professores no ambiente escolar, dentre outros. Tais questionamentos refletem a ideia de que, segundo Munanga (2005),

“não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (p. 17).

Após cuidadosa análise dos dados, buscamos destacar aqui alguns resultados encontrados, dentre os que revelaram maior importância para a reflexão que vimos fazendo até aqui.

O primeiro resultado da pesquisa assinalou que 50% dos professores que responderam ao questionário consideram a sociedade



sumário

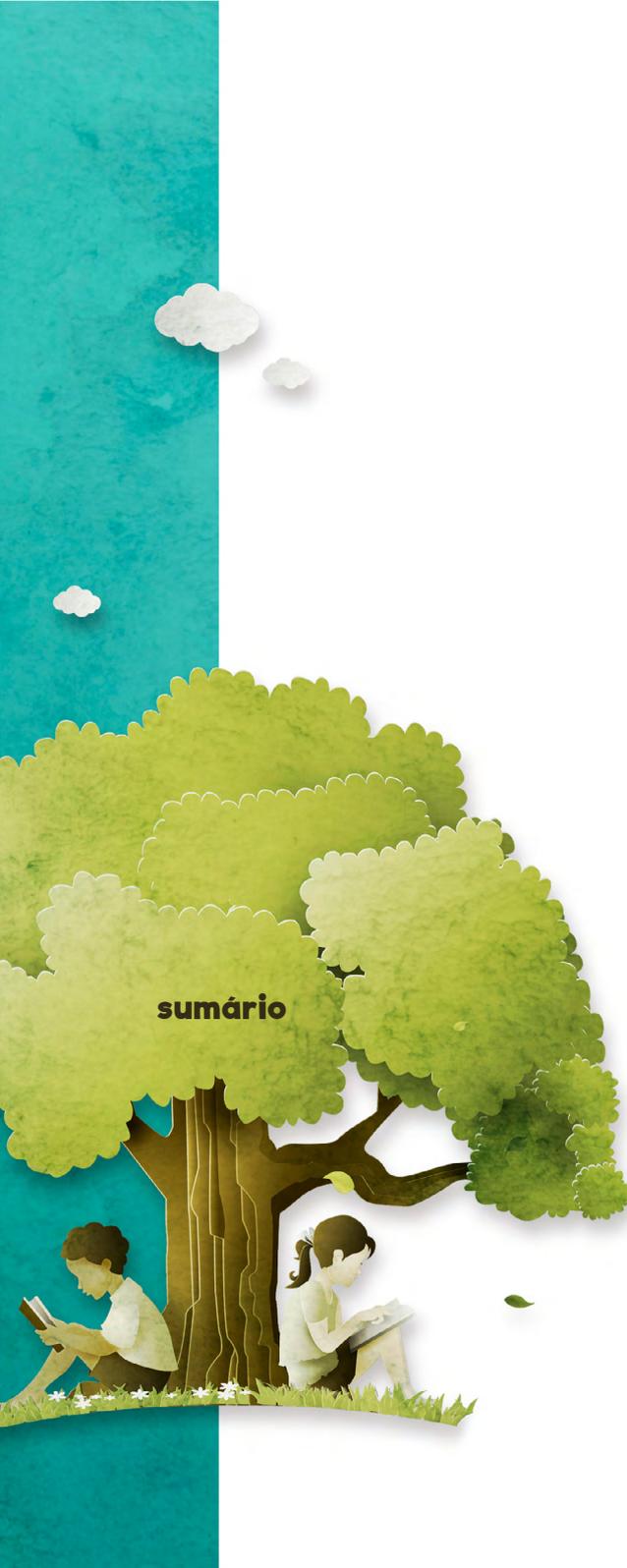
brasileira racista e 46% acreditam que nossa sociedade é um pouco racista; 85% afirmam ter conhecimento da Lei 10.639/03, que visa à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, mas 60% acreditam não ser necessária uma lei específica para abordar esse relevante tema.

Ao refletir acerca desses percentuais encontrados é possível aferirmos que um expressivo montante de professores participantes da pesquisa reconhece e identifica a desigualdade racial, pois considera a sociedade brasileira racista ou um pouco racista; contudo, não relaciona essa desigualdade racial à discriminação e ao preconceito, pois ignora, desconhece ou até mesmo desaprova a lei que aborda o tema.

Para melhorar a compreensão dos resultados, procuramos dar continuidade à análise realizada e percebemos que 55% dos professores afirmam não ter obtido uma formação continuada alusiva à referida lei; 52% dizem ter conhecimento de que a biblioteca da escola possui literatura relativa ao tema e 50% dizem que esses livros não são usados em sala de aula; 94% acreditam que a literatura é um meio de combater o racismo; no entanto, 48% não respondeu que obra utiliza e 35% citaram *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado.

Ainda na mesma linha reflexiva, parece evidente que esses profissionais, carecem de formação específica voltada ao conhecimento da referida lei. Faz-se necessária a formação sólida do profissional da educação, da graduação à formação continuada, a fim de se garantir as bases necessárias para se tratar as relações étnico-raciais dentro da escola, onde a literatura pode e deve ser uma aliada eficaz, uma vez que apenas a implantação e a obrigatoriedade desses temas, por força da lei, não surtem os resultados almejados.

Em continuidade com a pesquisa e com as ponderações acerca do questionário, sublinhamos que 67% afirmam ter se confrontado



sumário

(e mediado o conflito) com algum tipo de racismo contra negros dentro do ambiente de sala de aula; e 33% dizem não ter encontrado/mediado situação de racismo. Neste caso, inferimos pela presença, no ambiente escolar, de um tipo de racismo cordial, capaz de encobrir posicionamentos racistas e preconceituosos.

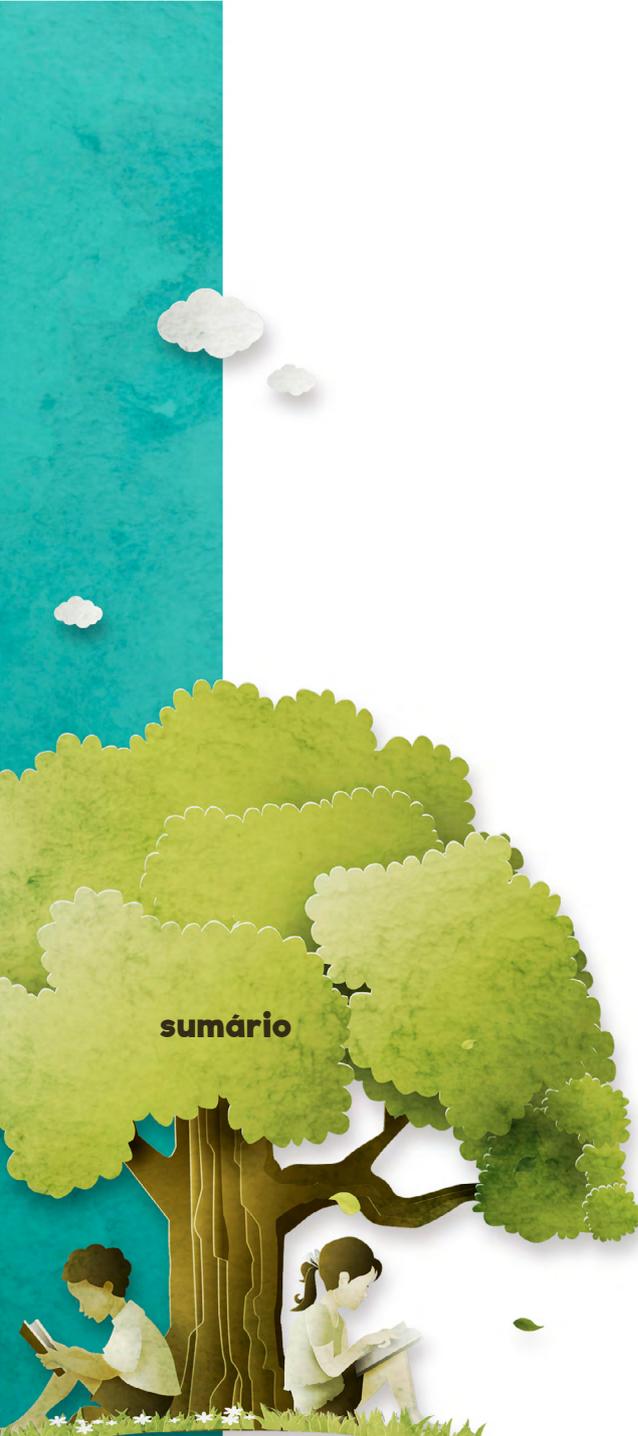
Por fim, não podemos deixar de lembrar o que foi respondido acerca de Monteiro Lobato e sua obra ser ou não racista: 49% dizem não considerar as obras de Lobato racistas e 39% consideram algumas obras racista, sendo que 6% nem sequer conhecem as obras do autor. Elucidando a dimensão da magnitude de Lobato e sua obra, analisando-o sob a perspectiva da questão étnico-racial, Lajolo (1998), afirma que

“discutir a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, além de contribuir para o conhecimento maior deste grande escritor brasileiro, pode renovar os olhares com que se olham sempre delicados laços que enlaçam literatura e sociedade, história e literatura, literatura e política e similares binômios que tentam dar conta do que, na página literária, fica entre seu aquém e seu além” (s.p.).

Com certeza, essa é uma inestimável oportunidade para que levemos para a sala de aula uma discussão mais profunda acerca das questões étnico-raciais não apenas na escola, mas em toda a sociedade. O emprego da Literatura Infanto-Juvenil como canal de veiculação de ideias propulsoras dessa discussão é, mais do que legítimo, necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerada até pouco tempo um gênero literário secundário, a Literatura Infanto-Juvenil passou a ter uma importância incomensurável



sumário

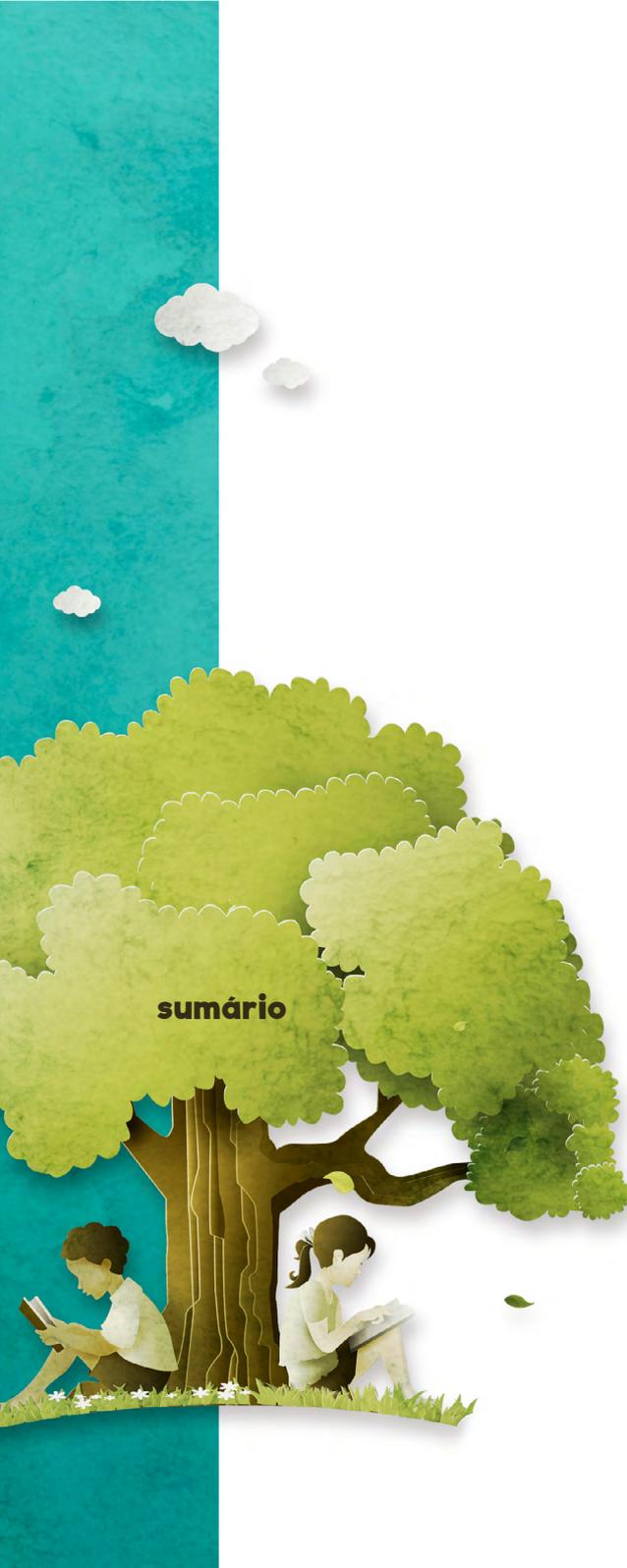
na atualidade, atuando ainda na construção da própria cidadania da criança, facilitando o diálogo e a formação de uma consciência crítica no leitor-mirim. Desse modo, tanto o educador quanto os pais têm oportunidade de trabalhar conflitos infantis a partir de histórias que estimulem o imaginário infantil, mas também que levem em conta aspectos diversos da sociedade contemporânea, como é o caso das relações étnico-raciais e os conflitos que delas resultam.

Semelhante constatação pressupõe, contudo, uma consideração mais ampla e, também, mais crítica da questão: Rosane Cardoso (2011), por exemplo, lembra que mesmo a produção infanto-juvenil brasileira contemporânea não é pródiga em trazer personagens com quem a criança afrodescendente possa se identificar, embora algumas exceções já comecem a surgir no cenário atual. E completa:

“a presença de personagens negras na literatura é fundamental para todos os leitores. Se, por um lado, para a criança negra, essa mudança pode contribuir para a autoestima e o seu reconhecimento no mundo, para a branca pode ser o espaço de reconhecimento da diversidade étnica” (p. 131).

A questão da identificação do leitor com personagens da Literatura Infanto-Juvenil - bem como a consideração da leitura como forma de superação de preconceitos - também é ressaltada por Ruth Barreiros (2009), que considera que “a identificação com narrativas próximas da sua realidade e com personagens que vivem problemas e situações semelhantes as suas leva o leitor a reelaborar e se conscientizar sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica” (p. 04).

Ao refletirmos acerca das respostas encontradas, é possível inferir que a educação no Brasil, de modo geral, não apenas descumpra seu papel no sentido de se opor ao e contribuir para a erradicação do racismo, mas acaba, indiretamente, reforçando-o, pois se observa, entre outras coisas, a dificuldade que nossos profissionais da educação



sumário

têm em lidar com essa questão, além de desconhecerem e/ou não compreenderem a lei que, justamente, trata da valorização da cultura negra e afrodescendente, possivelmente pela falta de uma formação específica. Pode-se dizer que, embora identifiquem e reconheçam, em muitos casos, as situações de racismo e discriminação, encontram dificuldade em trazê-las para um debate dentro da escola, não promovendo, conseqüentemente, a tão necessária ruptura do ciclo que perpetua, em nossa sociedade, o preconceito racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Ruth Ceccon. "A literatura infantil Afro-Brasileira e a Formação Leitora no Ensino Fundamental". *Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil – COLE*, Campinas, Unicamp, jul. 2009, p. 01-09 (http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_3659.pdf)

CARDOSO, Rosane. "A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial". In: OLIVEIRA, Alexandre *et alii*. *Deslocamentos críticos*. São Paulo, Itaú Cultural/Babel, 2011, p. 129-142.

DEBUS, Eliane Santana Dias. "A Literatura Infantil Contemporânea e a Temática Étnico-Racial: Mapeando a Produção". *Anais do 16º. Congresso de Leitura do Brasil - COLE*, Campinas, Unicamp, jul. 2007, p. 01-10 (http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf)

DEBUS, Eliane Santana Dias & VASQUES, Margarida Cristina. "A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola". *Conjectura*. Universidade de Caxias do Sul, Vol. 14, No. 2: 133-144, Mai.-Ago. 2009.

DUARTE, Eduardo de Assis. "Na cartografia do romance afro-brasileiro, *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves". In: ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (orgs.). *Crítica Pós-Colonial. Panorama de Leituras Contemporâneas*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2013, p. 208-227.

FRANÇA, Luiz Fernando de. "Desconstrução dos estereótipos negativo do negro em *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e em *O menino marron*, de Ziraldo". *Estudos de literatura brasileira contemporânea*,

sumário

Brasília, Universidade de Brasília, No. 31: 111-127, 2008. (<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/view/2022/1595>)

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo, Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2011.

KNOP, Rita Maria. *Antes, era uma vez, hoje, essa é a sua vez: uma abordagem comparativa da representação social do negro na literatura para crianças*. Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010 (dissertação de mestrado).

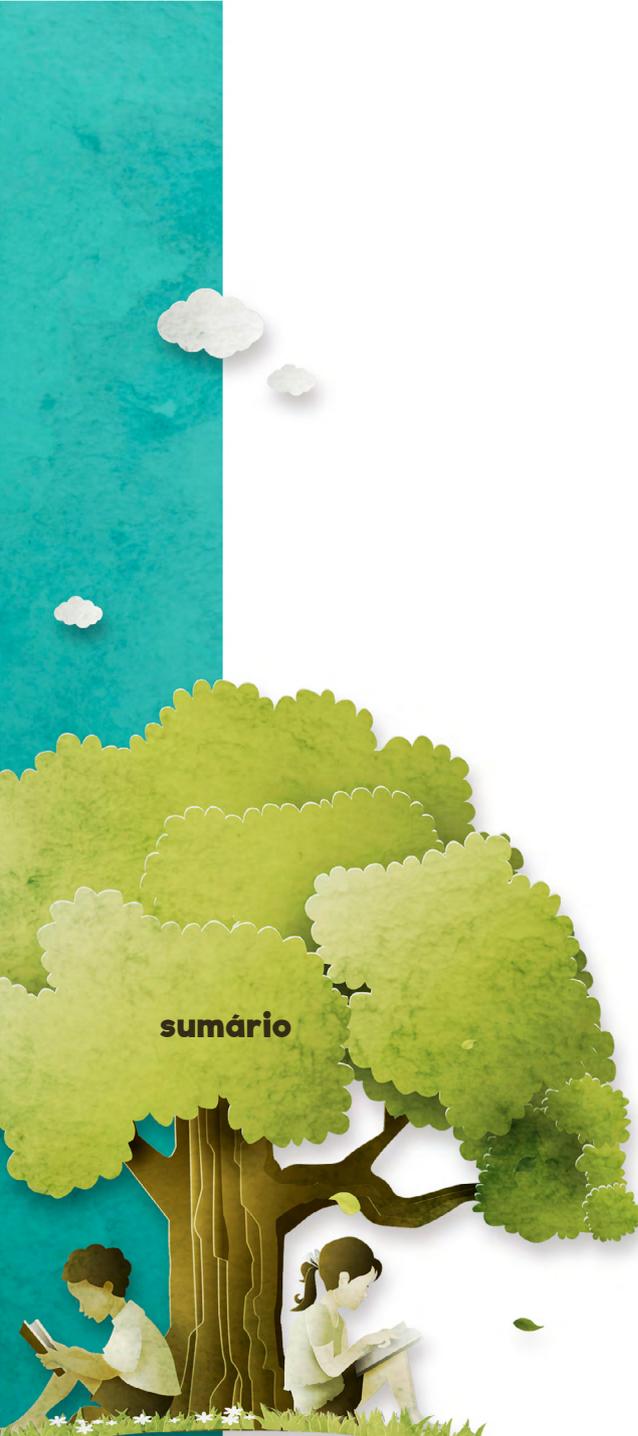
LAJOLO, Marisa. "A figura do negro em Monteiro Lobato". *Revista Brasil de Literatura*. São Paulo, Ano IV, 2002, s.p. (<http://filipe.tripod.com/lobato.htm>).

LIMA, Heloisa Pires. "Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil". In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação/SECAD, 2005, p. 101-115.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo Global, 1985.

SILVA, Liliame Maria Jamir e. "O imaginário da inclusão na Literatura Infanto-Juvenil". *Construir Notícias*, Recife, s.d. (<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1044>)



sumário

6

**USOS
DA LITERATURA
NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
UM PERCURSO
ENTRE O PEDAGÓGICO
E O ESTÉTICO**

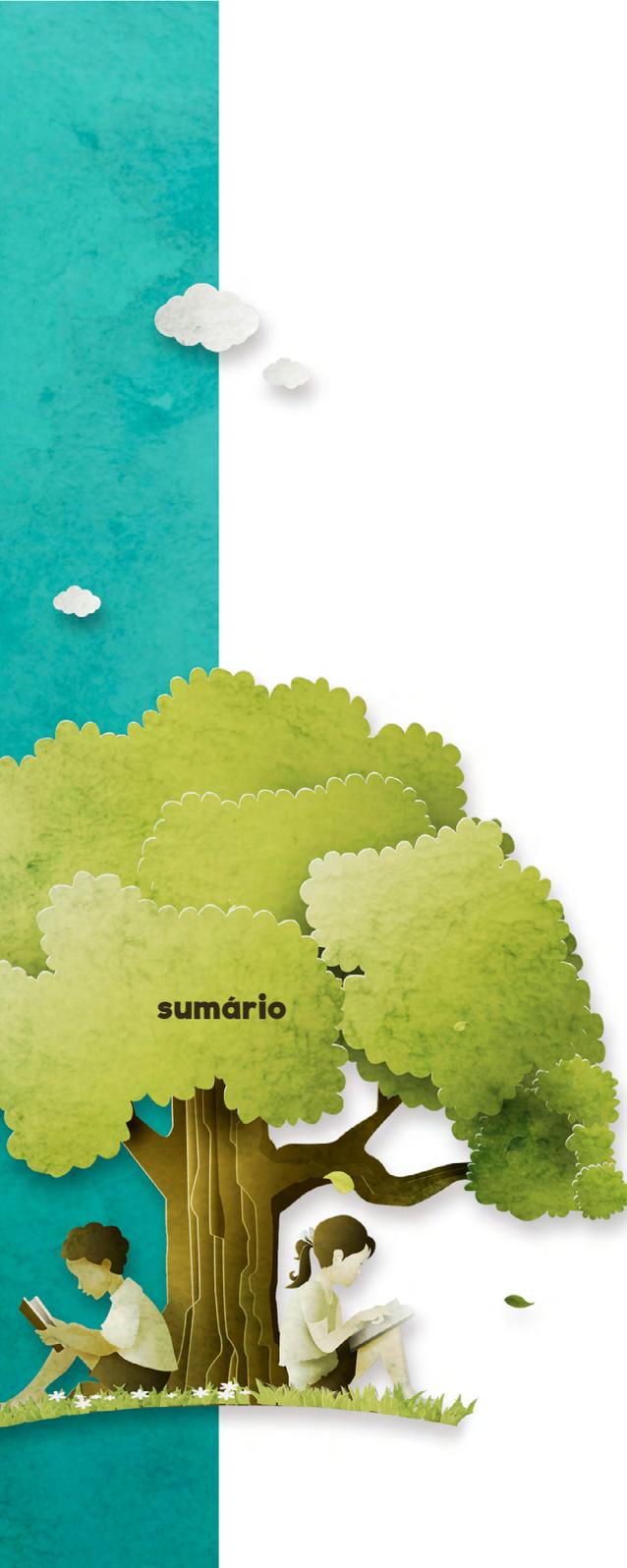


Na versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o lugar destinado à leitura tem sido criticado pelos mais diversos especialistas, justamente pelo favorecimento de textos denotativos/informativos, em detrimento dos textos literários (ALVAREZ, 2017). Essa realidade faz emergir uma série de questionamentos acerca do valor e da importância da literatura na Educação Infantil, já que se trata de um estágio do processo formativo da criança – no âmbito da escolarização – em que ela não se encontra, ainda, plenamente alfabetizada.

O objetivo deste artigo é discutir justamente a pertinência do trabalho com o discurso literário nos primeiros anos de escolarização, destacando não apenas os aspectos estéticos e pedagógicos desse discurso, mas também as questões educacionais relativas a essa complexa equação que envolve, entre outras coisas, o professor, o aluno, a escola, o mercado editorial, as instâncias autoral e leitora, para ficarmos apenas nos elementos mais relevantes desse universo.

A literatura infantil, como qualquer outra manifestação cultural, é uma *arte plural*, podendo ser abordada sob perspectivas diversas: da consideração dos suportes em que ela é veiculada à questão dos gêneros pelos quais se manifesta, de sua utilização no processo de alfabetização da criança à rede de relações socioeducacionais estabelecidas pelos componentes do espaço escolar e muito mais.

No vasto universo da literatura infantil, a poesia, por exemplo, destaca-se por ser uma manifestação estética que podemos definir pelo conceito de *versatilidade*, na medida em que congrega efeitos como os da sonoridade e do ritmo, da narratividade condensada e da linguagem imaginativa, entre outros. Evidentemente, a poesia para criança não está isenta de apresentar, sobretudo na pena de autores menos criativos, uma faceta indesejavelmente conservadora, manifesta por meio de uma exagerada intencionalidade pedagógica, de um descritivismo infrene, do emprego de estereótipos, do uso de uma métrica regular ou simplesmente de uma idealização



sumário

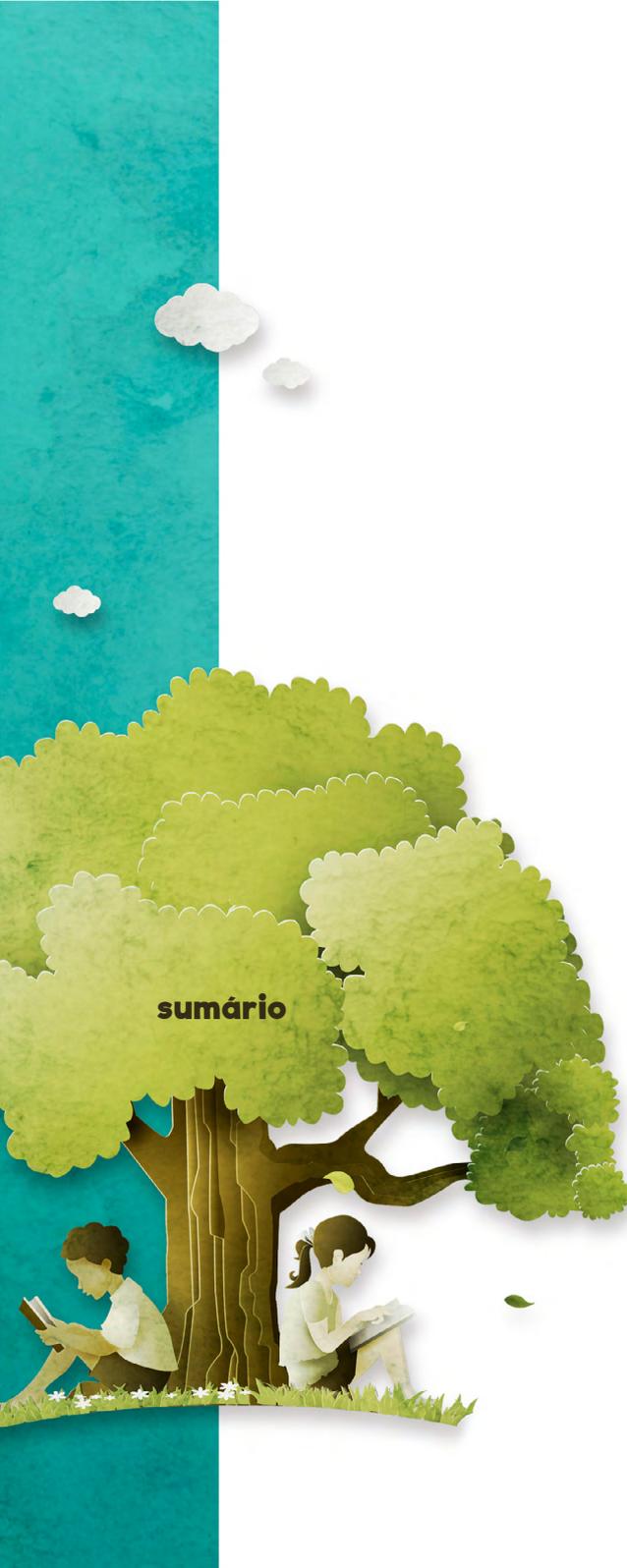
deslocada. Não é, contudo, o que se recomenda para um leitor-em-formação, como é o caso da criança, já que é justamente nessa fase do desenvolvimento da personalidade humana que todo ranço de exemplaridade deve ser substituído por uma liberdade criadora e criativa. Como afirma Maria Antonieta Cunha (1999), “a poesia, fruto da sensibilidade, visa a sensibilidade do leitor, a emoção, a pura beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos” (p. 121).

Felizmente, o excesso de moralismo não é o que se verifica, de modo geral, na atual literatura infantil brasileira, que prima pela valorização da descoberta e da experimentação, revelando uma “pedagogia” não moralizadora; prestigia o desenvolvimento da sensibilidade linguística da criança, seja explorando a sonoridade das palavras e do ritmo, seja empregando uma linguagem simples e lúdica; valoriza a investigação sensorial e o domínio da fantasia. Novamente, é a criatividade, aliada a mais pura emoção infantil, que a nova literatura para crianças deve prestigiar, devendo ser, como sugere Fanny Abramovich (1995),

“bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa” (p. 67).

A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTRODUÇÃO

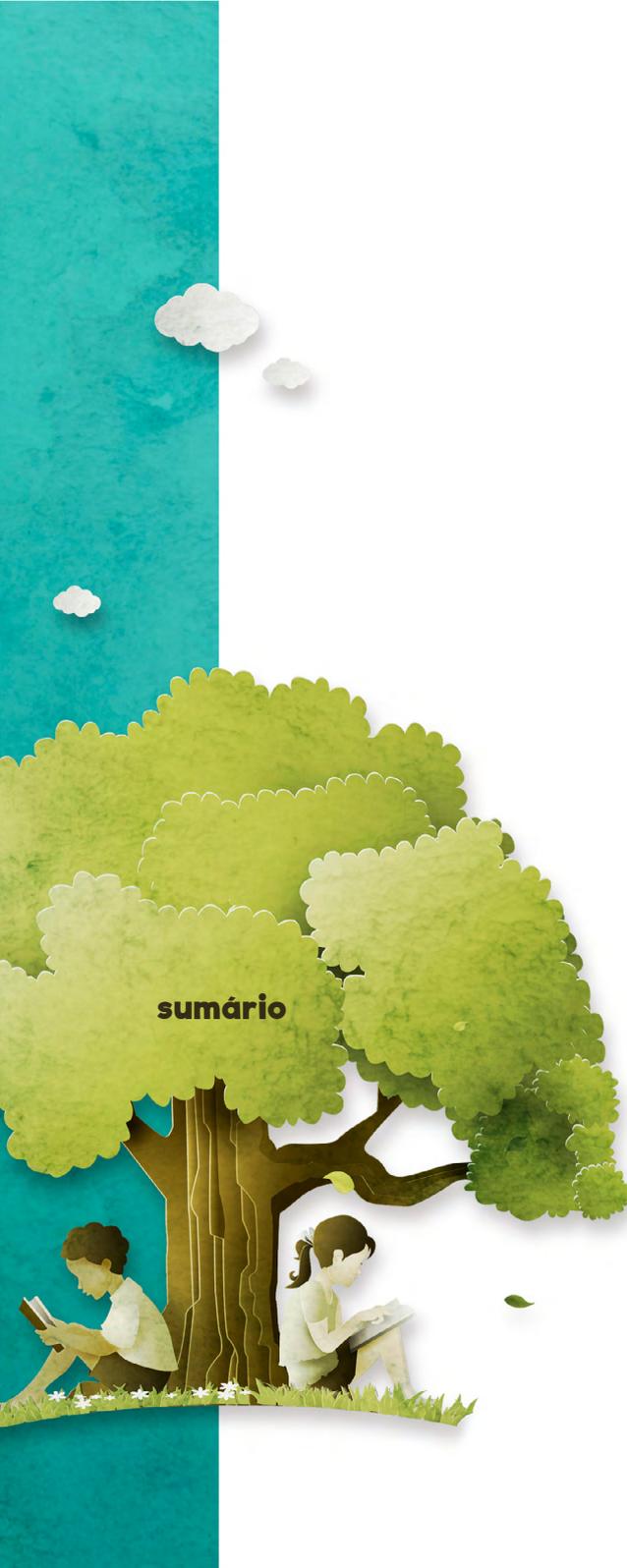
Regida por uma série de normas legais de caráter generalista, a começar pela Constituição, de 1988, e passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a educação infantil abarca crianças com idade de 0 a 3 anos (creches) e 4 a 6 anos (pré-escola). É,



sumário

portanto, nessa primeira etapa do processo educativo que a criança não apenas apreende os princípios da linguagem falada e escrita, mas também incorpora normas de sociabilidade, desenvolve o pensamento cognitivo, assume determinada conformação física e psicológica.

Essa normatização geral teve seu desdobramento com a aprovação de outros marcos legais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), enfatizando a natureza educacional de creches e pré-escolas, em detrimento de uma mentalidade assistencialista, já totalmente ultrapassada (alimentação, higienização, atendimento à criança etc.). Nesse sentido, o papel do professor de educação infantil vai muito além daquele estabelecido, antigamente, pelos responsáveis pela “manutenção” do bem-estar e integridade da criança, sem uma preocupação mais larga e profunda com sua formação efetivamente; é, pelo menos, o que sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 29, ao afirmar que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essas diretrizes gerais foram, mais recentemente, enfatizadas pelos objetivos traçados no Plano Nacional de Educação (2014), cujas metas e estratégias seriam, entre outras, universalizar a educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches; definir metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil, considerando as peculiaridades locais; equiparar taxas de frequência das crianças de classes sociais distintas; ampliar o programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos escolares; promover a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil; fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil em



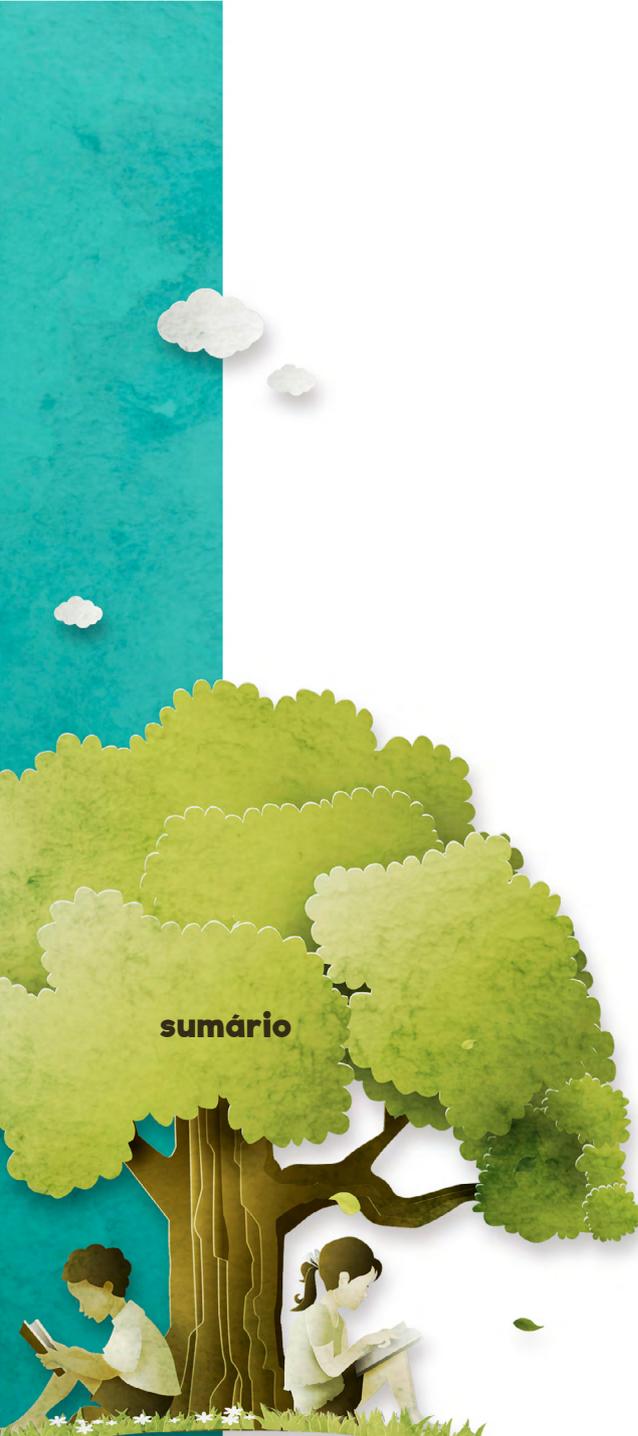
sumário

suas respectivas comunidades; priorizar o acesso à educação infantil pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2014).

Desse modo, sem ser dotada de uma estrutura curricular específica, a educação infantil, por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscou conciliar as tarefas de *cuidar* e de *educar* a criança no ambiente escolar formal; embora não estivesse entre seus objetivos a alfabetização, ela não prescindiu da tarefa de estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, como reza o documento acima citado, em seus eixos de trabalho orientado (BRASIL, 1998). Como complemento mais específico dessa legislação, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), conforme a Resolução No. 5 do Conselho Nacional de Educação, que, em seu artigo 3º., concebe seu currículo como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009), para completar, em seu artigo 4º.:

“as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Tais resoluções – que, como sugerem Elaine Mathias e Sandra Paula (2009), delegam para a educação infantil a tarefa de estabelecer “as bases da personalidade humana, da inteligência, da



sumário

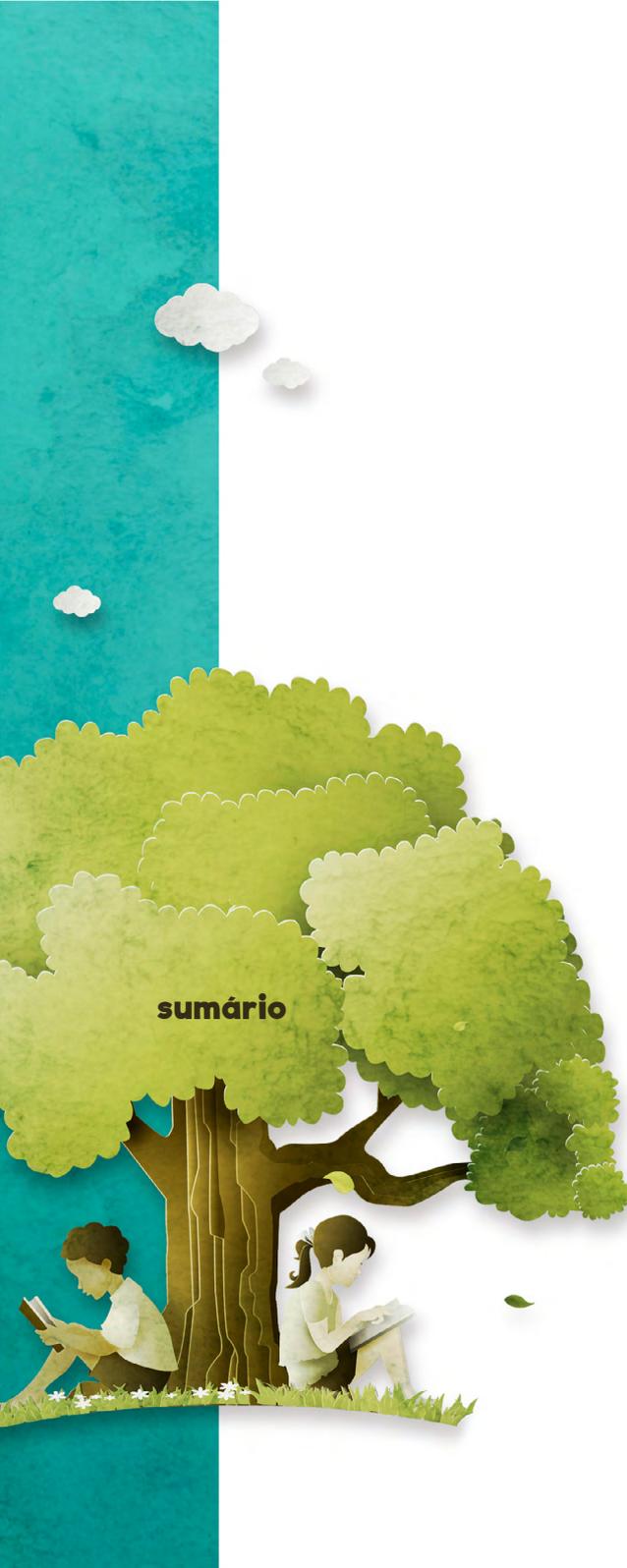
vida emocional, da socialização” (p. 16) - parecem vir, em parte, ao encontro do que alguns estudiosos da educação infantil estipulam como ações primordiais dessa etapa da formação/aprendizagem da criança, mas, principalmente, correspondem – mesmo que não integralmente – à assertiva de que a criança, nessa etapa de sua vida, é um ser dotado de um senso crítico bastante aguçado, empregando-o de modo a subverter a lógica adulta. Como afirma Sonia Kramer (1999), é necessário entender que

“as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Nesta concepção de infância, história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância do homem” (p. 02).

Isso tudo, evidentemente, relaciona-se diretamente com a questão da utilização do texto literário na educação infantil, suas práticas e seus efeitos, seu papel no desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente aquele relacionado à aquisição da linguagem (tanto oral quanto escrita), além de referir-se, de modo indireto, à necessidade de a criança articular seu pensamento – e expressá-lo! – por meio da fantasia e da imaginação, categorias com que a literatura trabalha como poucas manifestações culturais.

O PERCURSO DA LITERATURA ENTRE O PEDAGÓGICO E O ESTÉTICO

Privilegiando o discurso imaginativo e trabalhando a partir de temas e motivos vinculados a uma dinâmica afetiva, a literatura infantil não nasce como um produto criado *a priori* para o deleite da criança, mas se constrói, antes, como resultado de um vasto complexo cultural,



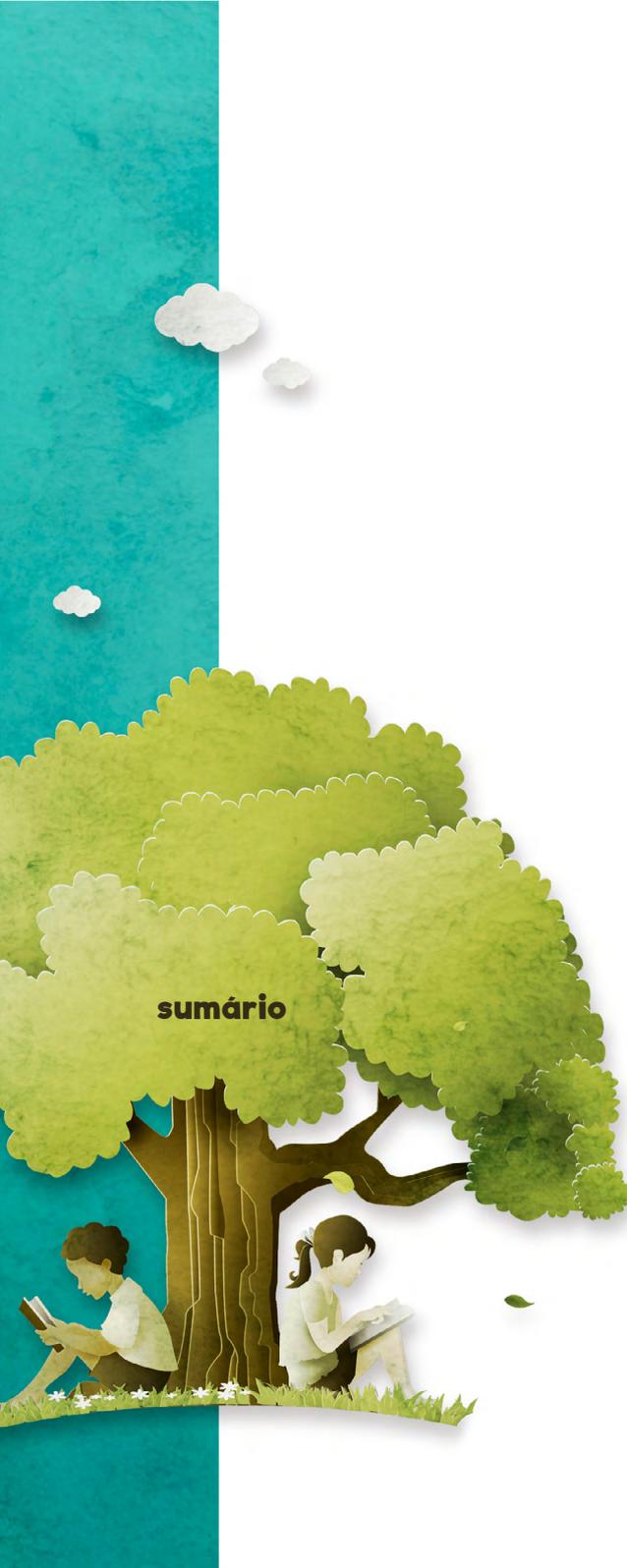
sumário

que abrange desde as manifestações populares tradicionais até os meios de comunicação recentes, com os quais estabelece um diálogo cada vez mais intenso.

Desempenhando as mais diversas “funções” - que vão do desenvolvimento linguístico da criança ao aperfeiçoamento de sua sociabilidade, passando ainda pelo aprimoramento de seu pensamento reflexivo e “crítico” – a literatura infantil acaba por contribuir com a própria construção da identidade social do leitor-mirim. Evidentemente, não se pode considerá-la apenas desse ponto de vista “funcional”, já que sua essência encontra-se justamente naquele aspecto que a literatura infantil mais deve à arte, isto é, em seu âmbito *estético*, fora do qual ela se tornaria, fatalmente, mero recurso pedagógico, a serviço da educação formal da criança. É precisamente na conjunção das esferas pedagógica e artística que se situa a literatura infantil, na medida em que se afirma, a um só tempo, como instância própria do complexo instrutivo do ser humano e como manifestação estética, inscrevendo-se de forma singular e irredutível no complexo universo infantil.

Nesse sentido, não podemos negar que a literatura infantil acaba sendo o resultado da interação entre a intenção *pedagógica* do texto ficcional – a qual estimula o *aprendizado* – e sua essência *estética* – que, por sua vez, estimula a criatividade de forma geral, fundamentando, no limite, a própria concepção do que seja a *arte*. Portanto, o fato é que a literatura infantil nasce de condições muito especiais, as quais se relacionam diretamente com um efeito lúdico-pedagógico que a arte promove quando aliada ao universo mítico da criança.

Isso tudo pode ser percebido, de modo muito especial, ao analisarmos, por exemplo, o efeito que a poesia escrita para crianças tem quando confrontada ao ambiente escolar: tendo sua origem mais remota nas manifestações tradicionais, a poesia infantil resgata, tanto no seu plano fônico quanto no âmbito semântico, propriedades específicas da poética popular, como o apego ao recurso da sonoridade

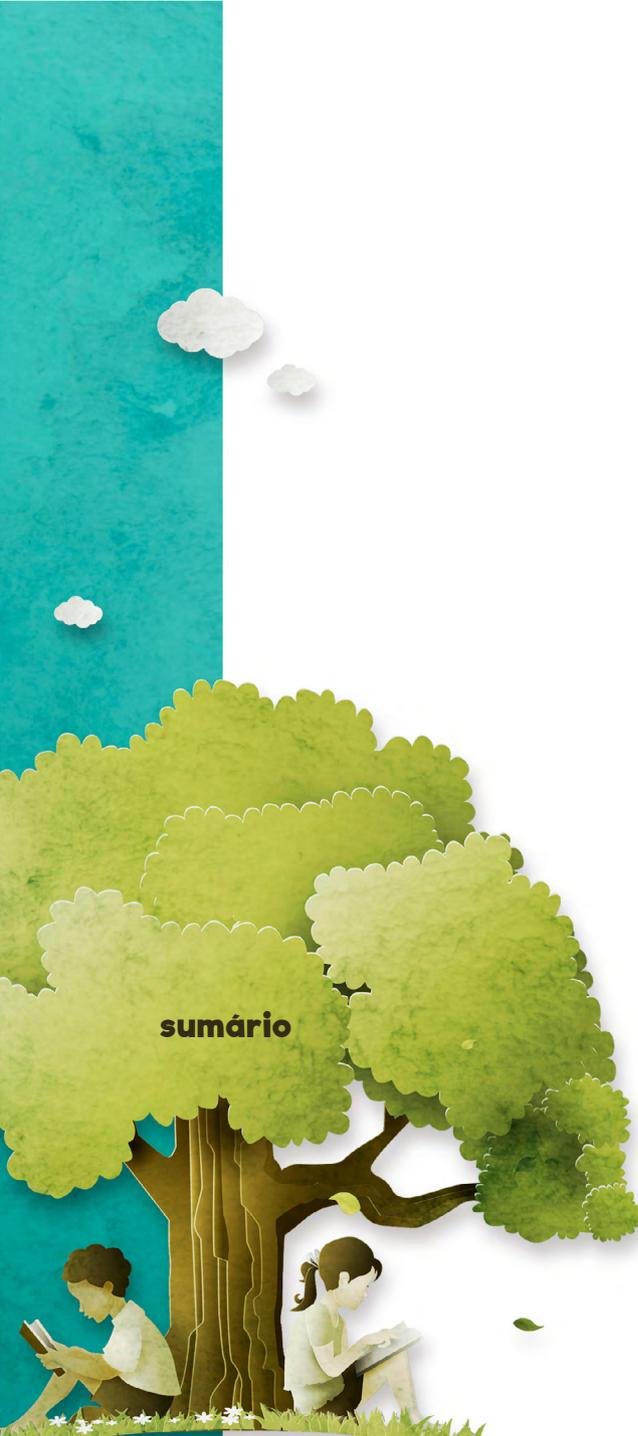


sumário

rítmica, o mundo mágico-maravilhoso, o apelo à emoção (em oposição à racionalidade do discurso culto) etc. É o que se verifica, por exemplo, nas cantigas de ninar, as parlendas, as adivinhas e muitas outras. Fonte de inspiração para a literatura infantil em todas as épocas, como já disse com propriedade Cecília Meireles (1979), a poesia popular sofreu, na cultura ocidental, concorrência direta de uma poesia infantil mais tradicional, uma poesia de natureza culta e de intenção pedagógica explícita, isto é, voltada para a exemplaridade, para a constituição de uma moralidade cívica e, muitas vezes, abusando dos estereótipos e da exagerada idealização da realidade: trata-se, em suma, de uma poesia em que não faltam um descritivismo canhestro e um tom retórico, revestido por uma métrica regular, no âmbito da forma, além de uma ideologia assentada no rigor moral e na ameaça de sanções, no plano do conteúdo.

No Brasil, essa poesia de cunho mais tradicionalistas, de caráter conservador e natureza assumidamente didática, vigorou, sobretudo, a partir de meados do século XIX, com autores como Francisca Júlia, Zalina Rolim, Maria Eugênia Celso, Olavo Bilac e outros. Diferentemente da produção poética desses autores, a poesia infantil brasileira contemporânea nasce como uma alternativa à poética tradicional, valorizando o lúdico e optando antes por uma intencionalidade não moralizadora, já que parece haver um consenso em relação ao fato de que a poesia infantil não deve se comprometer demasiadamente com aspectos morais ou instrutivos (CUNHA, 1985), como já sugerimos antes. Não que ela não possua um caráter “didático”, não que não possa ser utilizada dentro de um contexto em que a formação da criança como indivíduo e cidadão esteja em questão, mas o que se deve considerar, nesse aspecto, é, como já disse Nelly Novaes Coelho (1984), uma didática voltada para a descoberta e para a experimentação:

“se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda;



sumário

a ver realmente as coisas e os seres com que ela convive; a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada (social e geograficamente); a enriquecer-lhe a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, a *linguagem poética* destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos” (p. 158).

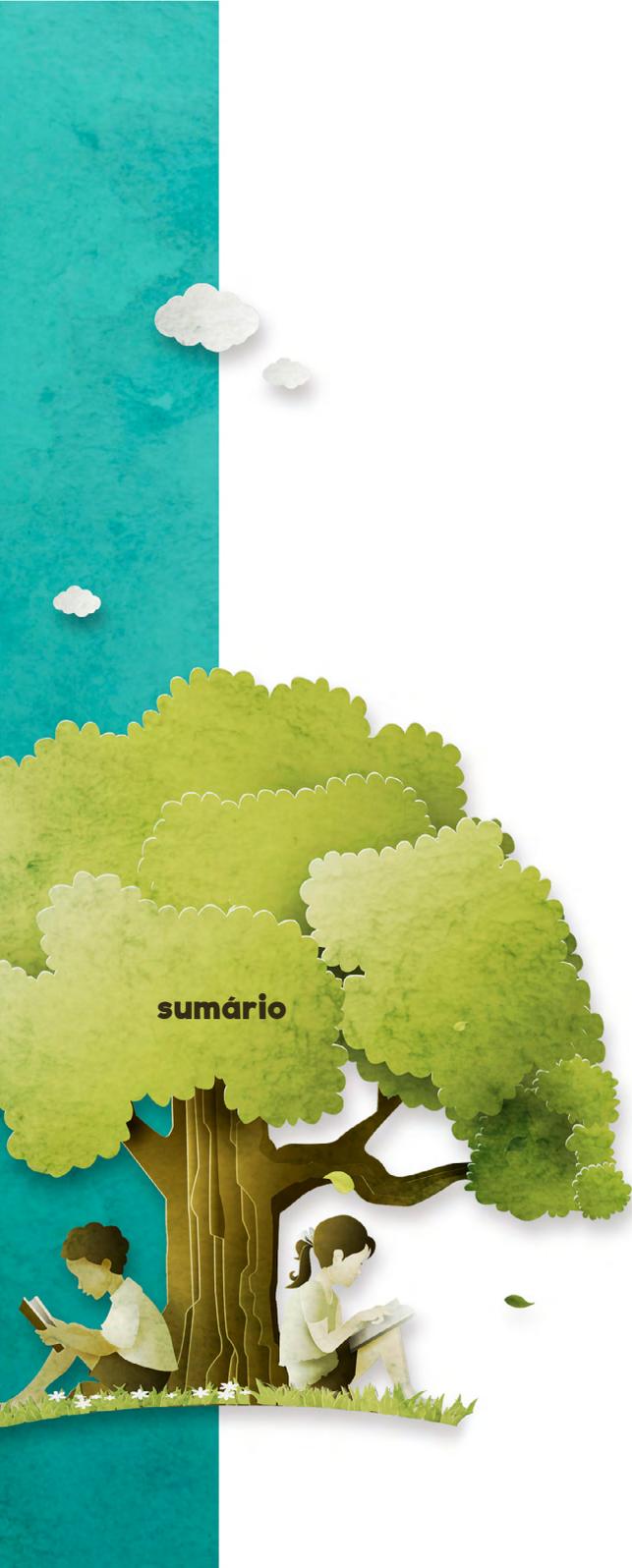
O resultado desse fato é exatamente a subsunção do lúdico na literatura, pressuposto fundamental, como já se disse uma vez, da poesia destinada às crianças:

“[os textos literários] estimulam [a] relação que transcende o cognitivo, numa percepção ampliada da realidade tratada no texto. Para a leitura dos textos dirigidos a crianças, a atenção pode ser despertada por meio da atividade lúdica, atividade caracterizada, entre outros aspectos a serem apontados, pela suspensão do real e a vivência voltada para a ação desenvolvida” (GEBARA, 2002, p. 27).

Com efeito, o que se destaca em afirmações como essa é, antes de tudo, a possibilidade lúdica que o poema oferece à criança, tornando sua leitura não apenas fonte de aprendizado, mas, sobretudo, de prazer estético, o que é marca singular da poesia infantil brasileira na atualidade (ZILBERMAN, 2005).

Outro aspecto da literatura infantil que vimos buscando até agora destacar diz respeito à sua linguagem, que age diretamente sobre a sensibilidade da criança, em particular sobre seus aspectos sensoriais - alguns elementos que compõem a estrutura dos textos literários, por exemplo, têm grande incidência sobre a formação linguística da criança, já que atuam diretamente em seu processo de aquisição da linguagem, contribuindo para o aperfeiçoamento de seu esquema fônico e do sistema de representação da linguagem verbal, portanto conferindo a ela, entre outras coisas, maior competência lexical e domínio sintático. Privilegiando a oralidade, a expressão literária destinada à criança opera diretamente em seu processo de interação discursiva e, por extensão, em sua própria sociabilidade,

sumário



levando-a, de modo mais eficaz, dos estágios fonológico, morfológico e sintático (substrato linguístico) aos estágios semântico e pragmático (superestrato linguístico).

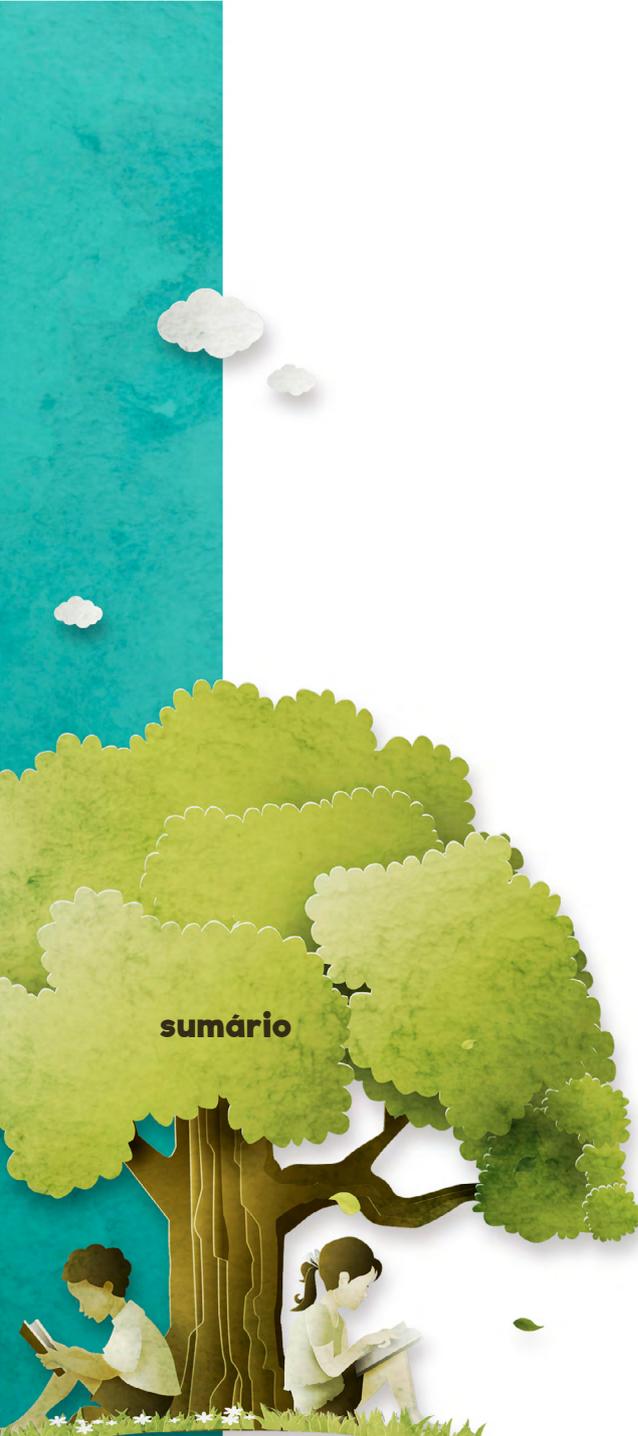
Vinculada ao universo infantil e a ele dando novo alento, ocasionando outras possibilidades de expressão, proporcionando novas descobertas, a literatura infantil, ao trabalhar no limite da palavra, reconstrói, a todo instante, a relação da criança com a linguagem, dando ao vocábulo um sentido “pleno” e tornando-o elemento central na constituição do imaginário infantil. Como disse Elói Bochecho (2002), ao se referir à linguagem poética,

“o mergulho no tempo do poético, na plenitude da palavra, traz de volta os elos mágicos entre palavras e seres. A imagem poética exalta a riqueza das palavras; imanta-se através da corrente metafórica e promove um retorno ao verbo original” (p. 35).

Com efeito, a literatura infantil prima – entre todos os gêneros literários – pela pesquisa da sonoridade e da visualidade das palavras, pela ênfase no ritmo poético das frases, pelo trabalho insistente com as figuras de linguagem, sobretudo os jogos de palavras (trocadilhos, anagramas, trava línguas etc.), pelo desenvolvimento da sensibilidade linguística, pela exploração do sensorial, privilegiando a função poética da linguagem em oposição à sua função referencial e valorizando seu conhecimento intuitivo, em oposição ao seu conhecimento objetivo.

Não são poucos os exemplos de autores cuja poética procura levar ao limite, como dissemos, as potencialidades morfofônicas e semânticas das palavras, sem nos esquecermos do infindável universo de fantasia, simbolizações e imagens que a arte literária, por si própria, admite.

Finalmente, não nos parece ser possível articular todos os conceitos, ideias e categorias aqui expostas, se não tratarmos, de



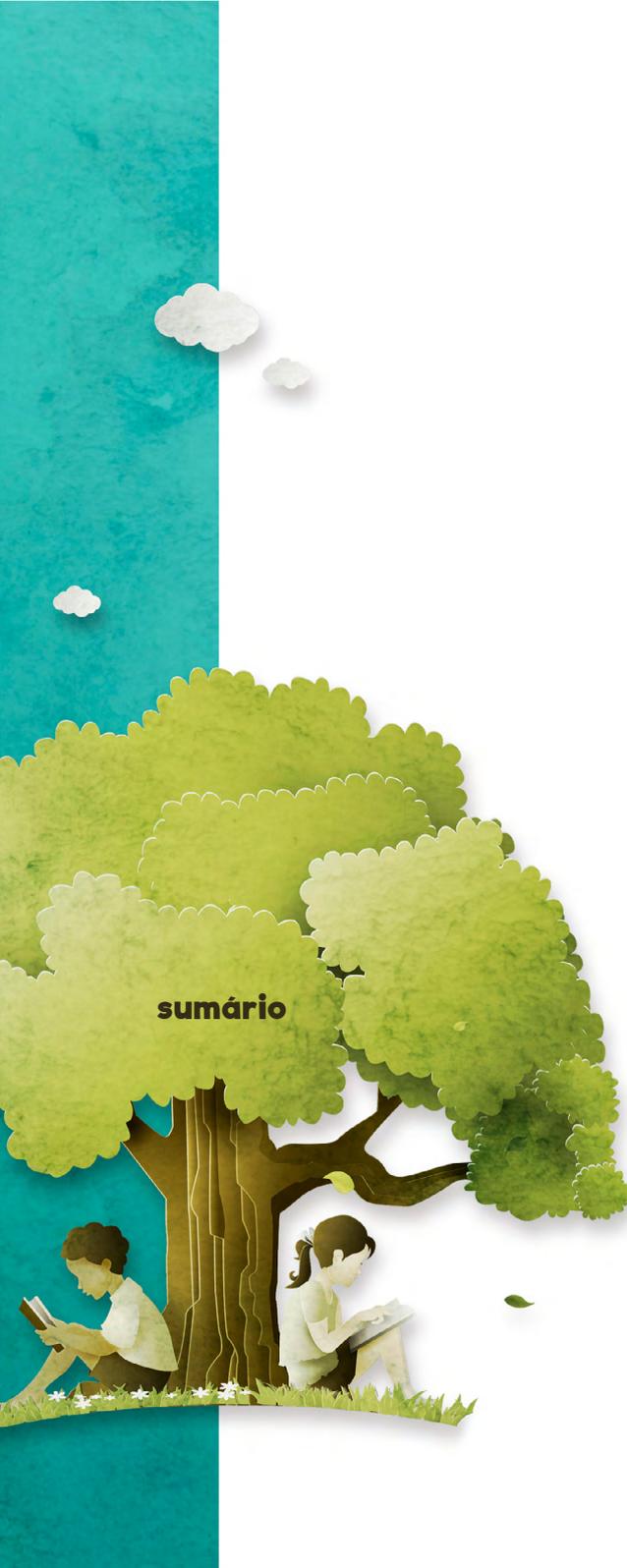
sumário

modo mais específico, uma vez que estamos falando em processo educativo, da literatura no espaço escolar, em especial, no contexto da educação infantil.

USOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Não é novidade o fato de a literatura infantil contemporânea tratar dos mais diversos assuntos, podendo-se dizer que, neste sentido, ela adquiriu uma nova dimensão, sobretudo por abordar temas até então pouco presentes nesse tipo de produção literária, como a sexualidade, a morte, os conflitos pessoais, os dramas sociais, entre muitos outros. Nesse contexto, não causa espanto o fato de, na atual literatura infantil, a fantasia ceder espaço, cada vez mais, para a ficção realista, com um evidente traço “social”; além disso, percebe-se muito pouco interesse em se fazer concessões a uma pedagogia protecionista e moralizante, tornando essa literatura um importante recurso do processo de formação da criança.

O livro de literatura infantil, embora a rigor não funcione como uma prática “terapêutica”, pode sem dúvida alguma amenizar o sofrimento da criança, criando mecanismos para enfrentar problemas complexos e dolorosos até mesmo para os adultos (PETIT, 2009). Certamente, é apenas na idade adulta que a criança terá uma “compreensão” plena do mundo, mas bem antes disso a literatura já desempenha um papel de auxiliá-la na construção da própria identidade (BETTELHEIM, 1980). Desse modo, tanto o educador quanto os pais têm oportunidade de trabalhar conflitos infantis a partir de histórias que estimulem o imaginário infantil, levando a criança ao *autoconhecimento* e ajudando-a na melhoria de sua autoestima, numa tarefa de superar tabus e fobias sociais. Nelly Novaes Coelho (2000) lembra ainda que



sumário

“identificada com os heróis e as heroínas do mundo maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação – superando o medo que inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto” (p. 55).

Estudando a fundo a questão da interface ensino-aprendizagem, Vygotsky acreditava que tal processo se concretizava por meio das interações nos diversos contextos sociais, já que, no seu ponto de vista, a criança assimilaria melhor os conhecimentos por meio das relações com os outros. Vygotsky acreditava, portanto, que o ambiente transforma o sujeito e o sujeito transforma o ambiente (LA TAILLE, 1992). Essa interação é, na verdade, mediada, na sala de aula, pelo professor, fazendo com que ele passe de mero transmissor da disciplina para a condição de alguém que “conduza” o conhecimento de forma a estimular o senso crítico da criança (RIOS, 2008).

Nesse contexto, a literatura – sobretudo aquela utilizada na educação infantil – torna-se instrumento fundamental do processo ensino-aprendizagem, desempenhando um papel próximo do que Vygotsky defendia. Evidentemente, faz-se necessário não só mediar essa relação literatura/aluno, mas também incentivar o contato da criança com obras que abordem temas que possam ser um ponto de partida para a iniciação da criança no mundo *real* em que vivemos e com o qual ela irá se deparar quando adulto.

É, contudo, o equilíbrio entre os aspectos “educativo” e artístico da literatura infantil que deve ser ressaltado, como apregoam, de certo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais: ainda que não vinculados diretamente à educação infantil, eles revelam, como princípio de toda arte inserida no contexto escolar, a necessidade de reconhecer que

“a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e

sumário



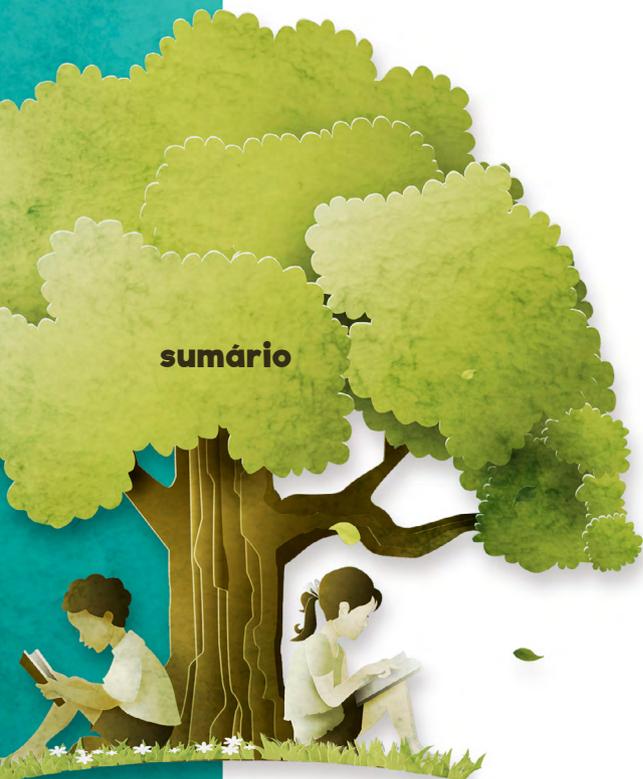
a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas” (BRASIL, 2000, p. 15).

Semelhante afirmação sugere a necessidade, ainda, de tornar os alunos da educação infantil, desde os primeiros anos, verdadeiros “leitores” de literatura, experiência que, ao contrário do que alguns pensam, não se dá apenas por meio do processo de alfabetização/decodificação dos signos linguísticos, mas pressupõe o contato com essa produção artística das mais variadas maneiras: visual, tátil, auditivo etc. Propiciar a oportunidade da experiência “leitora” – no sentido mais amplo que essa palavra possa ter – é não apenas despertar o gosto da criança/aluno pela leitura, mas também desenvolver a consciência da realidade à sua volta. Como afirmam Gusmão-Garcia e Silva (2000), o contato, desde muito cedo, com o livro, revela-se fundamental para a formação de “indivíduos questionadores e capazes de posicionar-se conscientemente diante da realidade e inserir-se no contexto de uma sociedade mais moderna” (p. 21), por mais cedo que esse contato se efetive.

O contato precoce com a literatura não cumpre apenas um papel formativo, no sentido mais “social” do termo (consciência da realidade e, posteriormente, perspectiva crítica dela), mas também em seu sentido, por assim dizer, linguístico: com a presença da literatura já nos primeiros anos da educação infantil, inicia-se um processo involuntário, espontâneo e natural de alfabetização.

Durante muito tempo, a alfabetização ficou a cargo das chamadas *cartilhas* escolares, destinadas a ensinar às crianças os “mistérios” da escrita; o problema é que, indo na contramão das teorias mais avançadas dos estudos da linguagem humana, as cartilhas ignoravam a realidade linguística da criança, desconsiderando sua *aprendizagem*

sumário

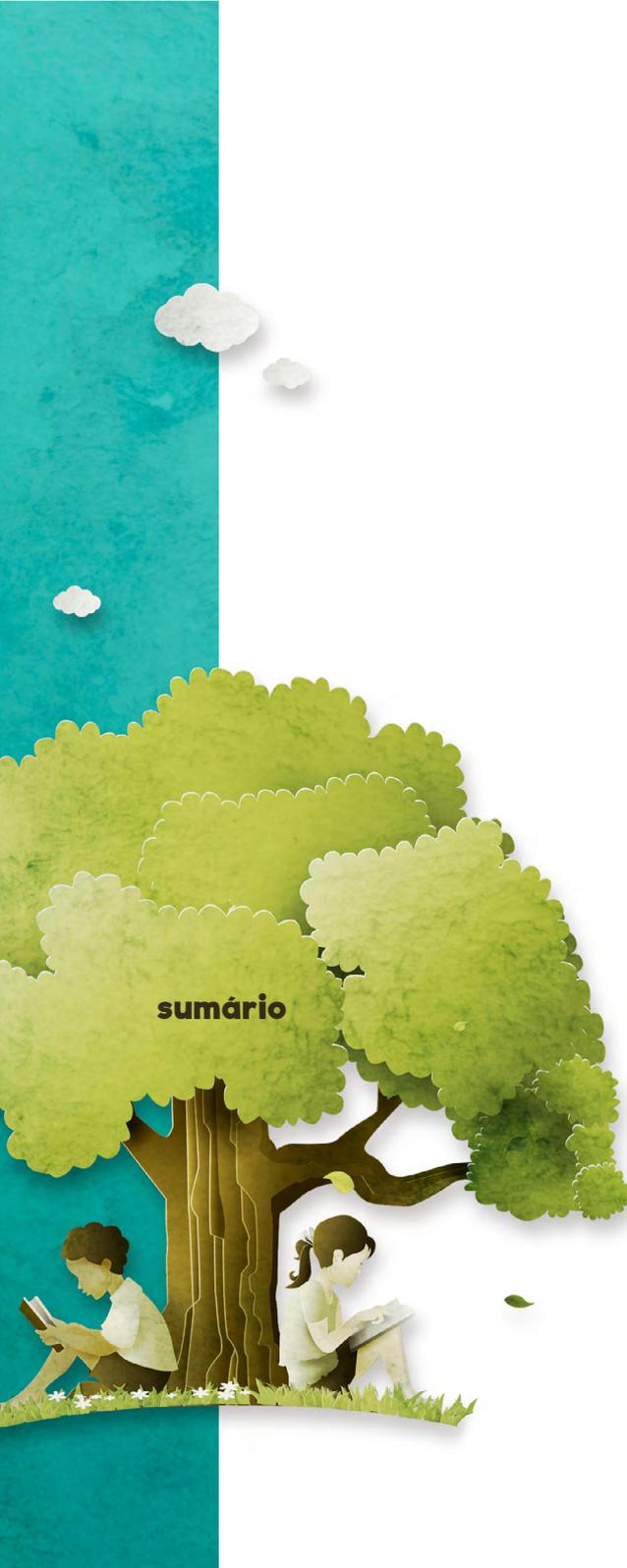


espontânea. Como lembram Dietzsch (1990), por um lado, e Rocha e Rodrigues (2007), por outro,

“através do método da cartilha a escola ignora a habilidade, a percepção da fala que as crianças têm. Ignora o conhecimento adquirido da própria fala, e, aos poucos, induz os alunos a interpretarem os fenômenos fonéticos da fala tendo como modelo a forma escrita das palavras e não a realidade fonética” (p. 3)

Esse não é o caso – muito pelo contrário! – da literatura infantil: sem ter a pretensão de se afirmar como uma atividade “pedagógica”, colhendo resultados imediatos e concretos em termos de alfabetização, ela atua, não obstante, diretamente no nível da competência linguística da criança, ainda que se trate dos primeiros anos de vida, quando suas habilidades em termos de linguagem estão apenas se manifestando, ou seja, em sua fase *pré-linguística*, em que prevalece o estágio fonológico da linguagem (de um mês a um ano de idade). Evidentemente, o uso da literatura nos primeiros anos da Educação Infantil terá, posteriormente, resultados bastante positivos nas fases seguintes de aquisição da linguagem, a fase mais propriamente linguística, tanto no estágio morfológico (de um a dois anos) quanto no sintático (de dois a quatro anos) (RAPPAPORT, 1981; BIAGGIO, 2001; BEE, 1996; MENYUK, 1975; PETERFALVI, 1970).

Ademais, não há como negar à literatura sua inquestionável contribuição para com o desenvolvimento do universo simbólico da criança, o que, de resto, estabelece, segundo Piaget (1999), relação direta com o desenvolvimento do próprio pensamento infantil, já que, para o célebre pensador, é nos primeiros anos de desenvolvimento da criança (um a seis anos) que os símbolos (signos motivados independentes da linguagem) colaboram, no mesmo momento em que começa a aparecer a linguagem, com o início da representação na criança e, portanto, com o aprimoramento de sua inteligência. Em suas palavras,



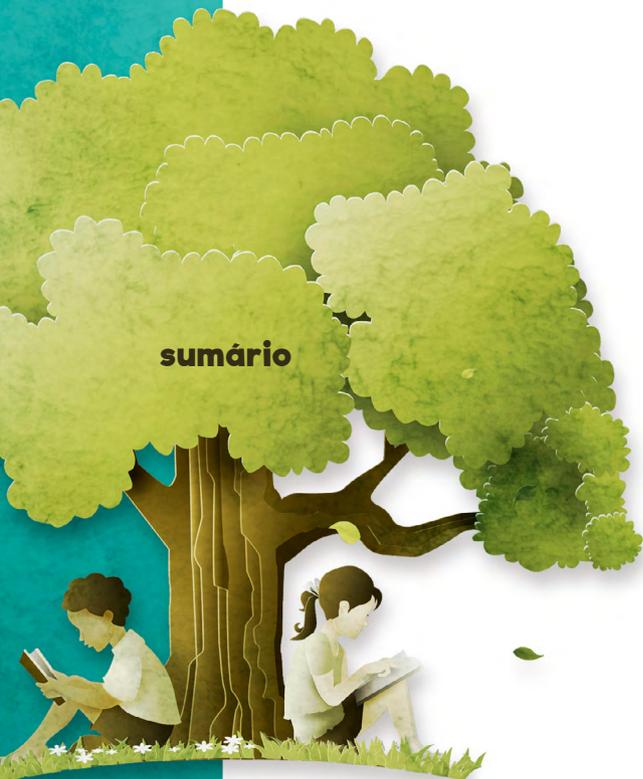
sumário

“podemos, então, admitir que exista uma função simbólica mais ampla que a linguagem, englobando, além do sistema de signos verbais, o do símbolo no sentido estrito. Pode-se dizer, então, que a origem do pensamento deve ser procurada na função simbólica” (p. 79).

E mesmo se considerarmos, no rastro das teorias de Wallon, que, em seus primeiros anos, a criança não conheceria a linguagem simbólica, mas, na verdade, desenvolveria uma *sensibilidade afetiva*, reproduzindo, por mimetismo, os movimentos das pessoas mais próximas, em seu processo de ampliação do *espaço mental* (DOURADO; SILVA; SCAVAZZA; MONTEIRO, 2006), ainda assim não poderíamos desconsiderar o papel decisivo da literatura infantil na tarefa “auxiliadora” do processo formativo levado a termo pela educação infantil, que poderá ser percebido, por exemplo, nas atividades de contação de histórias (COELHO, 1986). Aliás, é exatamente essa sensibilidade afetiva que, na teoria walloniana, aproximaria a linguagem infantil da poesia: considerando que uma das principais características do pensamento infantil é o *sincretismo*, numa dinâmica mais próxima das associações livres do que da lógica formal, não causa espécie o fato de a linguagem infantil ser regida, segundo Wallon, por uma dinâmica (a *dinâmica binária*) em que os termos se associam independentemente de seus significados, apoiando-se, antes, em critérios sonoros, sensório-motores e outros, o que confere ao pensamento infantil uma reconhecível *dimensão poética* (GALVÃO, 1998).

Desse modo, o contato com a literatura infantil – e, particularmente, como a poesia, que trabalha no limite da palavra, explorando ao máximo o que a linguagem pode oferecer – contribui sobremaneira para vários desses aspectos aqui listados, tudo resumido na aquisição do que Celso Pedro Luft (1985) chamou, com muita propriedade, de *gramática interior*, mas alcançando também outros aspectos da linguagem humana, como a distinção de registros linguísticos, a descoberta da narratividade e, por fim, o próprio desenvolvimento, de um lado, do

sumário



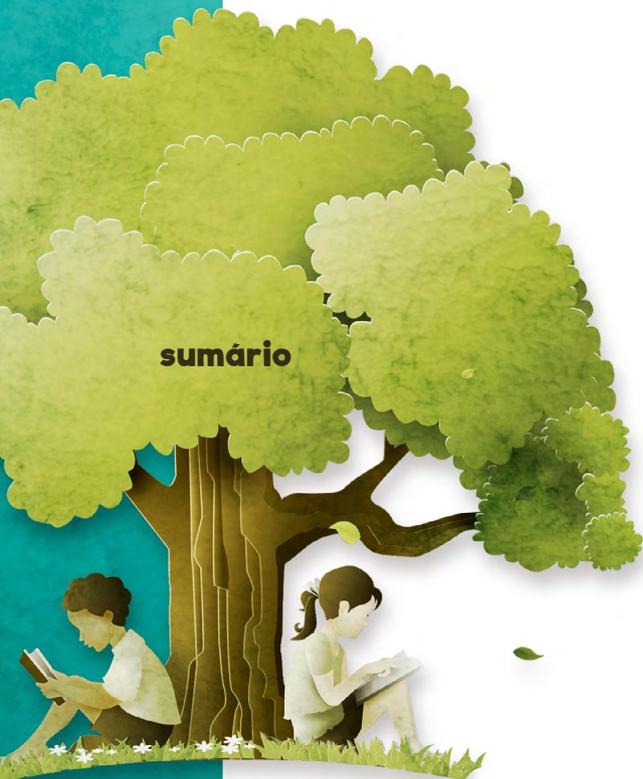
letramento literário, como sugerem Santos e Moraes (2013), ao tratar da literatura infantil como um modo de *alfabetizar letrando*; e, de outro lado, da própria escrita, como sugere Lúcia Browne Rego (1995), ao tratar da literatura como “instrumento” de alfabetização ainda na pré-escola:

“a literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica (p. 52).

Ao se trabalhar com o texto literário – seja ele a poesia ou a narrativa ficcional -, na educação infantil, o professor torna-se, naturalmente, uma espécie de mediador de leitura, uma vez que fará o papel de intermediário entre a criança, ainda não plenamente alfabetizada, e o livro. Sua função, nesse sentido, é, entre outras, a de fazer com que a criança se aproxime do livro e se interesse por ele, tornando-se, futuramente, um leitor de fato. Assim, livre do caráter obrigatório da leitura, nessa fase de sua formação, a criança será estimulada a buscar o livro por conta própria, inserindo-o em seu círculo de interesse e inserindo-se, ela mesma, por sua vez, no universo da leitura.

Daí a necessidade de se aperfeiçoarem, ainda na educação infantil, as estratégias de atuação e os resultados da mediação de leitura, bem como de outras práticas voltadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos textos literários. E a sala de aula, num sentido abrangente do termo, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática. Diana Noronha (s.d.), embora refletindo sobre o ensino de literatura no segundo grau, destaca a importância desse trabalho na escola, em termos que podem ser perfeitamente adaptados à situação da educação infantil:

sumário



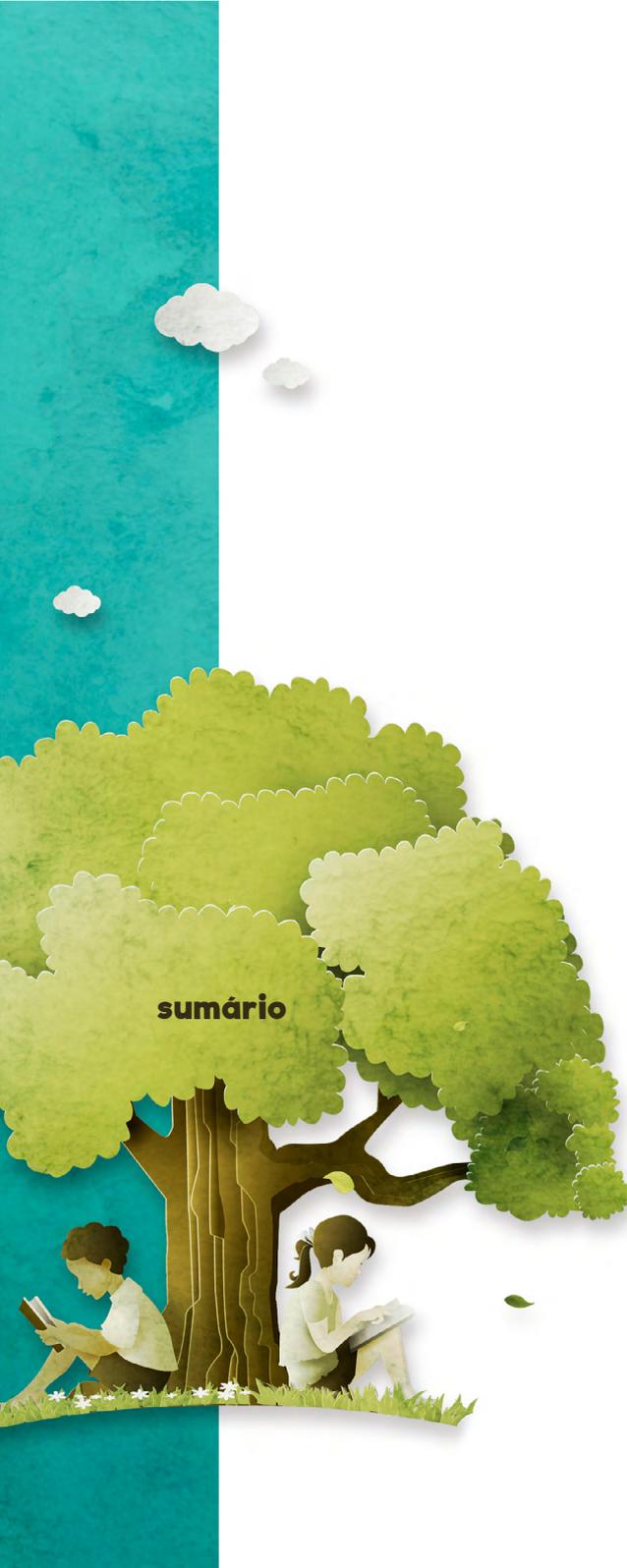
“é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor” (p. 19).

A importância do papel do professor nesse processo é destacada, também, por Maria Alice Faria (2004), para quem ele é responsável por trabalhar não apenas a leitura em seus níveis fundamentais (o sensorial, o emocional e o racional), mas também o texto literário de acordo com as competências de leitura da criança, que se ligam tanto às experiências familiares quanto às escolares. Daí o fato de a pesquisadora destacar

“a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida” (p. 21).

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz e como resultado mais imediato, maior intimidade, por parte da criança, com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor em formação o tão debatido *gosto* pela leitura.

Nesse sentido, são muitas as atividades que podem ser empregada na prática do cotidiano escolar, a fim de tornar a literatura infantil mais “assimilável” pelas crianças, mas também mais “produtiva”, do ponto de vista de uma *educação estética* e da formação do futuro leitor literário. Para efeito de exposição didática, apresentamos algumas dessas atividades, no sentido de exemplificar os possíveis usos da literatura no contexto da educação infantil, tal como sugerimos no título deste artigo.



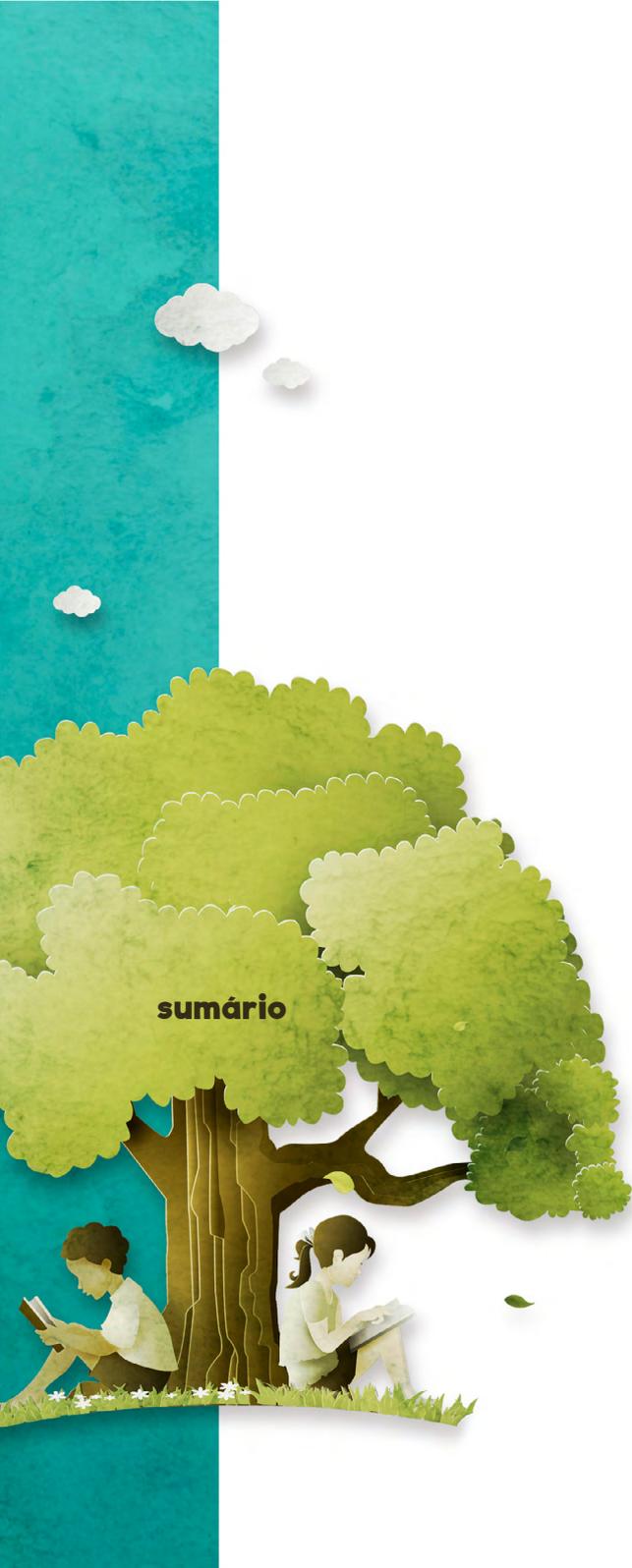
sumário

Uma atividade que se tem revelado bastante eficaz, para os objetivos aqui traçados, é a chamada *roda de leitura*, que consiste, grosso modo, na disponibilidade de livros infantis, para que uma criança escolha a “leitura” que gostaria de realizar junto aos colegas da sala: essa “leitura” consiste, na verdade, em atividades variadas, que vão desde a leitura propriamente dita, feita pelo professor ou assistente, até o registro da estória por meio de desenhos ou ainda o relato da “experiência” e/ou “entendimento” da matéria lida, agora por parte da criança. Com essa atividade, busca-se, entre outras coisas, não apenas aprimorar o repertório linguístico da criança, mas também incentivar sua criatividade e imaginação, além de ser um real exercício de sociabilidade; do ponto de vista estrito da formação de leitor, trata-se de uma atividade que tem a vantagem de colocar a criança em contato com diversos gêneros literários, sem a preocupação de “ensinar literatura”, facilitando o interesse e o gosto pelo universo da imaginação artística.

Uma outra atividade possível é a “transformação” ou “aproximação” da narrativa literária (ou de aspectos dela) com a realidade vivida pela criança: pode-se, por exemplo, a partir de uma história que fala de alimentação, trabalhar a receita de alimentos (inclusive, preparando-os); de uma história que trata de animais, trabalhar o cuidado com os animais (quando possível, visitando uma escola-fazenda, por exemplo); de uma história que trata de membros da família, incitando as crianças a trazerem fotografias de seus familiares; de uma história que aborda a saúde, explicando os cuidados de higiene pessoal etc.

Há ainda aquelas atividades que podem ser desenvolvidas em família: incentivar a criança a levar livros para casa, a ler em família, tem um efeito comprovadamente benéfico para a formação do leitor, na medida em que a família é, sabidamente, uma referência importante

sumário

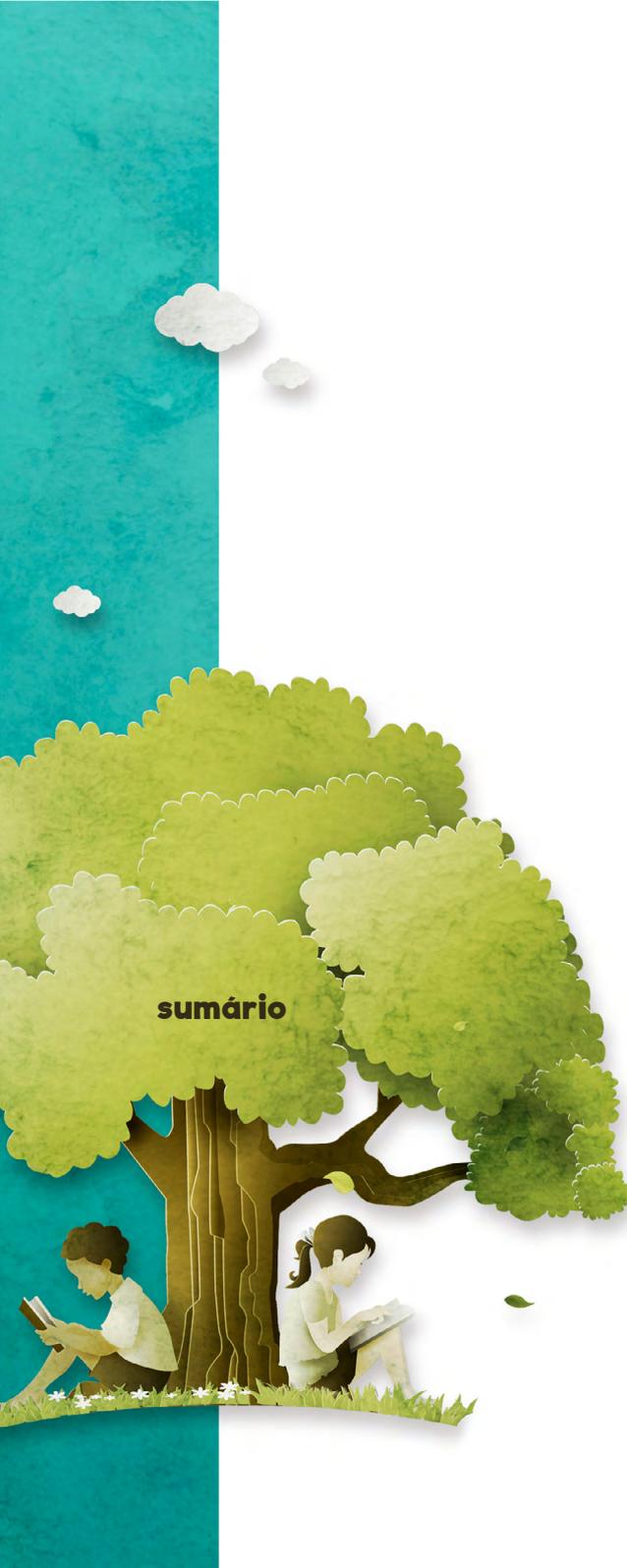


para a criança, além de concorrer para a aproximação de pais e filhos, com resultados bastante positivos para a integração familiar.

Não há dúvida de que o trabalho de integração entre o livro de literatura infantil e outros suportes, mídias e/ou manifestações artísticas (como o cinema, a música, as artes plásticas etc.) resulta numa atividade bastante promissora em termos de incentivo e formação do leitor literário. Nesse sentido, relacionar uma história “lida” com narrativas imagéticas (vídeo, cinema, animações etc.) ou com músicas, por exemplo, faz com que a criança ultrapasse os limites impostos pelo universo das palavras, conhecendo (e reconhecendo!) outros universos estético-sensoriais e outras possibilidades de interação artística. Vincula-se a essa potencialidade do texto literário, sua “dramatização” pelas crianças, que, entre outras coisas, passam a perceber melhor as relações entre a literatura e seus efeitos estéticos na realidade, na medida em que “descobrem” o contexto “real” (na verdade, as possibilidades de *realização*) da arte literária.

Uma atividade que costuma fazer bastante sucesso entre as crianças é aquela que propõe uma leitura “incompleta” de uma ou mais histórias de literatura infantil, de tal maneira que as próprias crianças possam construir o “final” da(s) história(s). Essa construção - que pode ser individual ou coletiva, expressa por meio de palavras, desenhos ou gestos etc. - costuma revelar uma alta capacidade criativa e imaginativa por parte das crianças, promovendo, além disso, uma interação bastante dinâmica entre elas. Muitas, inclusive, optam não apenas por idealizar um “final” para a história escolhida, mas verdadeiramente recontá-la, de tal maneira que a criança se torna mais do que um leitor passivo, um autêntico “autor”.

Todas essas atividades, aqui propostas, devem ser seguidas, evidentemente, por procedimentos que as tornem, como sugerimos, mais eficazes do ponto de vista da formação do leitor literário e do próprio desenvolvimento físico-cognitivo da criança. Embora óbvios



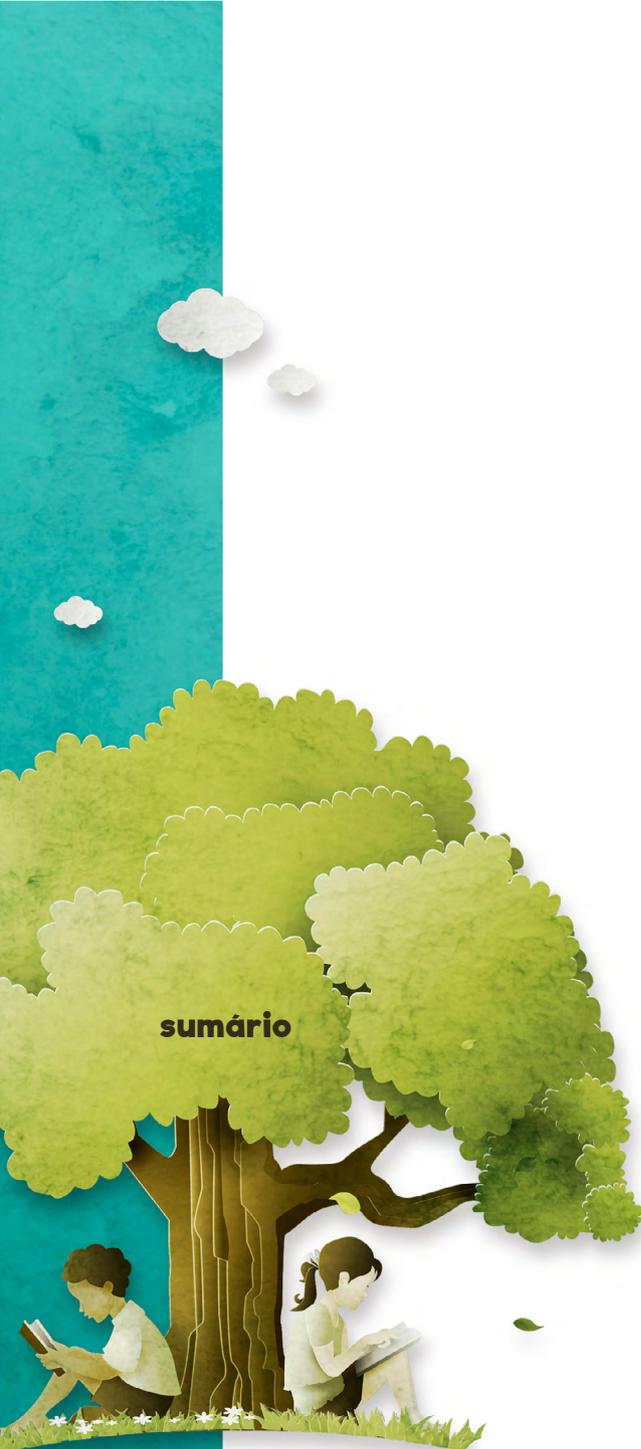
sumário

e bastante conhecidos, não nos custa lembrar alguns desses procedimentos, capazes de auxiliar no trabalho dos educadores, bem como de tornar a relação do leitor-mirim com a literatura mais agradável e proveitosa. Assim, ouvir a criança durante a atividade de leitura (a criança está longe de ser um leitor “passivo” e “silencioso” como costuma ser o adulto), mostrar a ela as imagens que o livro contém, escolher um espaço apropriado para a leitura, deixar que a criança tenha contato com o livro (o sentido tátil é reconhecidamente desenvolvido nas crianças), “dramatizar” a leitura por meio da mímica ou alteração da voz, reler ou recontar a história quantas vezes for solicitado ou possível... eis aí alguns procedimentos simples que só ajudam no processo de utilização da literatura no ambiente da educação infantil. Por último, é de suma importância - qualquer educador sabe bem disso! - a escolha do livro a ser trabalhado com a criança, já que boa parte do sucesso dessa tarefa será determinada pela “narrativa” literária. Como ressaltam Machado *et alii* (2012),

“Os livros escolhidos para um trabalho em sala de aula devem ser compatíveis com os interesses, a bagagem pessoal e a capacidade cognitiva dos alunos. As crianças gostam de se emocionar com a história, torcer pelo sucesso ou fracasso de alguma personagem e, dessa maneira, enriquecer sua própria realidade. Quando muito pequenas, nos anos da Educação Infantil, as crianças costumam ouvir bem as histórias levadas pelos educadores, cheias de fantasias. Por isso, trabalhar com as obras literárias de modo simples pode garantir um processo de envolvimento das crianças” (p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já se tornou bastante comum, no âmbito dos estudos destinados à educação, destacar a importância da leitura nos processos de ensino-aprendizagem, em especial da chamada



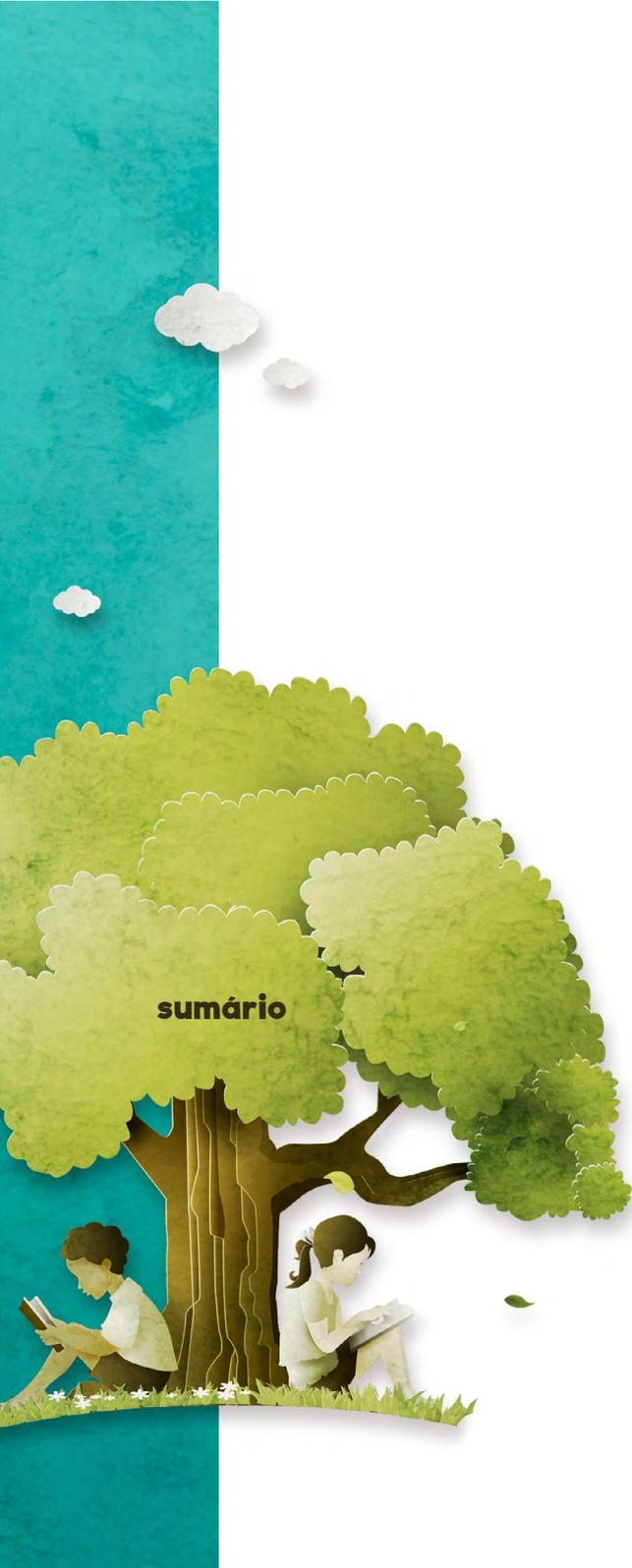
leitura literária. Analisando o cenário da chamada literatura infantil nos países industrializados, onde a produção gráfica destinada às crianças é relevante para o avanço econômico do setor editorial, Lúcia Pimentel Góes (1984) lembra-nos que sua eficácia “envolve juízos de valor de ordens estética, pedagógica, psicológica, ideológica etc., dependendo dos objetivos de quem os emite” (p. 1). Assim, segundo a mesma autora, a linguagem literária – em especial a poética - faz-se cada vez mais urgente num mundo materialista como é o mundo contemporâneo, atuando como um dos acessos ao “sensível” e ao “belo” (GÓES, 1984), o que denota o caráter *estético* da linguagem literária, mas sem dispensar seu lado *pedagógico*.

Trata-se, dessa forma, de uma concepção mais ampla do processo de formação da criança, que passa, de modo geral, por um processo mais restrito de alfabetização, não se limitando a ele. Em ambos os processos, a literatura pode estar presente como elemento mediador da aprendizagem, e a pré-escola desempenha, sem dúvida alguma, papel decisivo para que tenha êxito. Com efeito, refletindo sobre o significativo avanço histórico do papel da pré-escola no desenvolvimento da criança na primeira infância, Kramer (1985) afirma:

“reconhecer o papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos - e mais do que isso – em assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si mesma, a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo o que me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola (p. 78).

É, de fato, no contexto da educação básica, em especial da pré-escola, que a literatura infantil pode ser incorporada ao processo de formação/alfabetização da criança, contribuindo para a construção

sumário



– por meio do imaginário poético – de sua singular cosmovisão. Tanto relacionada ao domínio da fantasia quanto ao domínio da linguagem, a literatura infantil reconfigura o universo da criança, conferindo-lhe novas formas de expressão e contribuindo para seu desenvolvimento psicofísico, sociointeracional e linguístico.

Assim, é por meio da contínua indagação da realidade – com sua capacidade de desautomatizar, na criança, sua percepção do cotidiano; de desenvolver-lhe a sensibilidade e a “inteligência”; de alicerçar sua futura conduta ética e moral, aperfeiçoando-lhe as relações humanas; de desenvolver, nela, a capacidade de absorção da atividade estética – que a literatura infantil promove, para e na criança, a própria experiência do existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil. Gostosuras e Bobices*. S. Paulo, Scipione, 1995.

ALVAREZ, Luciana. “O bê-á-bá da Base”. *Educação*, São Paulo, Editora Segmento, Ano 21, No. 240, jan.-jul. 2017.

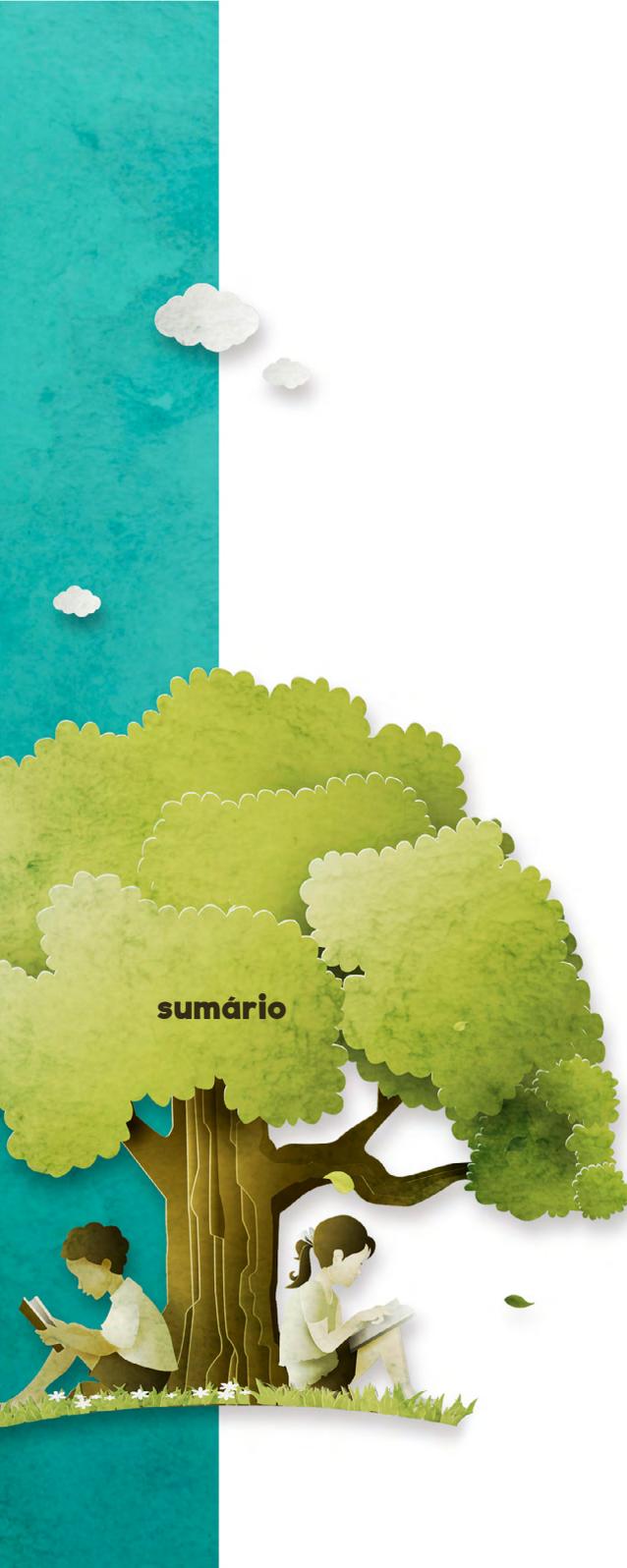
BEE, Helen. *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 2001.

BOCHECO, Eloí Elisabeth. *Poesia Infantil. O Abraço Mágico*. Chapecó, Argos, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, Imprensa Oficial, 1996. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) (Consultado em julho de 2017)



sumário

sumário

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) (Consultado em julho de 2017)

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

_____. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009. (<https://docslide.com.br/education/resolucao-no-5-de-17-de-dezembro-de-2009-educacao-infantil.html>) (Consultado em julho de 2017)

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192) (Consultado em julho de 2017)

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Imprensa Oficial, 2014. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) (Consultado em julho de 2017)

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo, Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. São Paulo, Quíron, 1984.

_____. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo, Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo, Ática, 1985.

DIETZSCH, Mary Júlia. "Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, No. 75: 35-44, nov. 1990.

DOURADO, Ione C. P.; SILVA, Angélica R. C.; SCAVAZZA, Maria C.; MONTEIRO, Mário D. "Imitação e linguagem: uma perspectiva walloniana". *Contrapontos*, Universidade do Vale do Itajaí, Vol. 6, No. 2: 205-219, Mai.-Ago. 2006.

FARIA, Maria Alice. *Como Usar a Literatura Infantil na Sala de Aula*. São Paulo, Contexto, 2004.

GALVÃO, Izabel. "Pensamento, Linguagem e Conhecimento". *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 77-87.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A Poesia na Escola. Leitura e Análise de Poesia para Crianças*. São Paulo, Cortez, 2002.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1991.

GUSMÃO-GARCIA, Sílvia Craveiro e SILVA, Antônio Manoel dos Santos. "Pauta de Literatura". *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, Associação de Leitura do Brasil, Vol. 19, No. 35: 18-26, Jun. 2000.

KRAMER, Sônia. "O papel social da pré-escola". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 58: 77-81, 1985.

_____. "O papel social da educação infantil". *Revista Textos do Brasil*, Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LA TAILLE, Yves de (org.). *Piaget, Vygostsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade. O Gigolô das Palavras. Por uma Nova Concepção da Língua Materna*. Porto Alegre, L&PM, 1985.

MACHADO, Emilia et alii. *Da África e sobre a África. Textos de lá e de cá*. São Paulo, Cortez, 2012.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio & PAULA, Sandra Nazareth de. "A Educação Infantil no Brasil: Avanços, Desafios e Políticas Públicas". *Revista Interfaces*, Faculdade Unida de Suzano, São Paulo, Ano 1, No. 1: 13-16, 2009. (http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf) (Consultado em 23/08/2012)

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo, Summus, 1979.

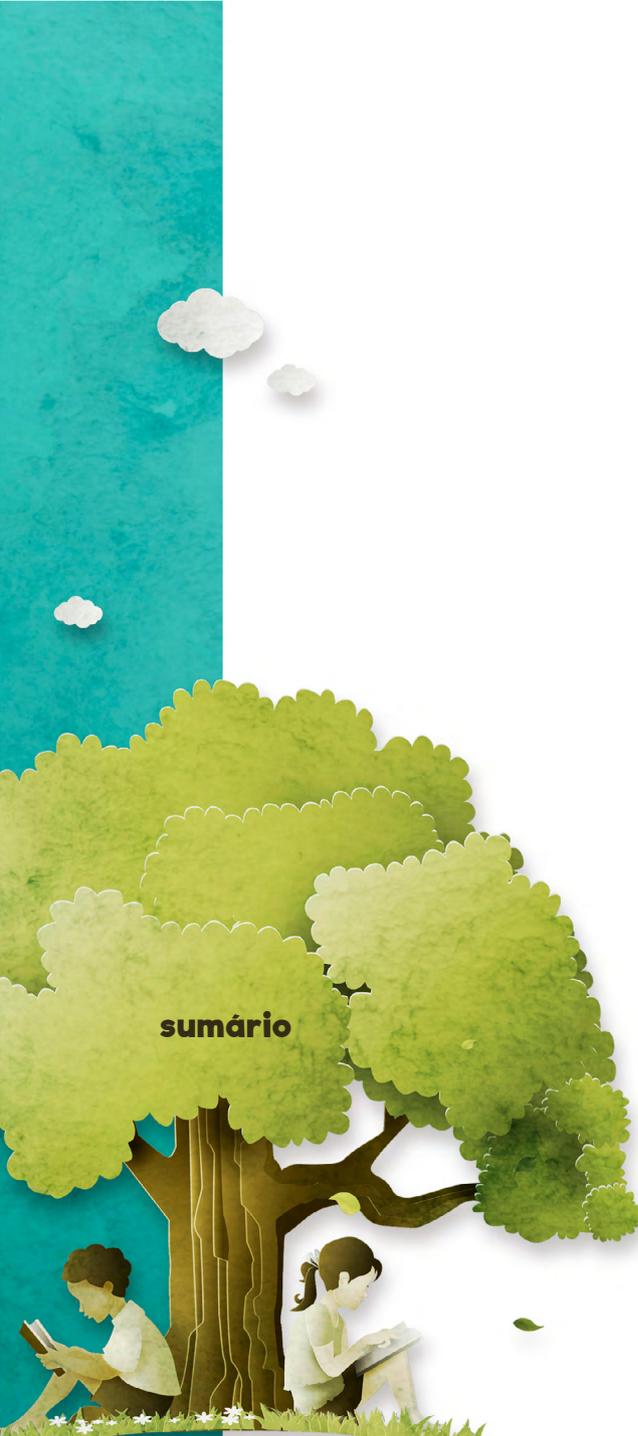
MENYUK, Paula. *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. São Paulo, Pioneira, 1975.

NORONHA, Diana Maria. "Escola e Literatura: O Real e O Possível". In: ZILBERMAN, Regina (org). *O Ensino de Literatura no Segundo Grau*. Campinas, Cadernos da ALB, s.d.

PETERFALVI, Jean-Michel. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo, Cultrix, 1970.

PETIT, Michèle. *A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade*. São Paulo, Editora 34, 2009.

PIAGET, Jean. "A Linguagem e o Pensamento do Ponto de Vista Genético". *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999, p. 77-85.



sumário

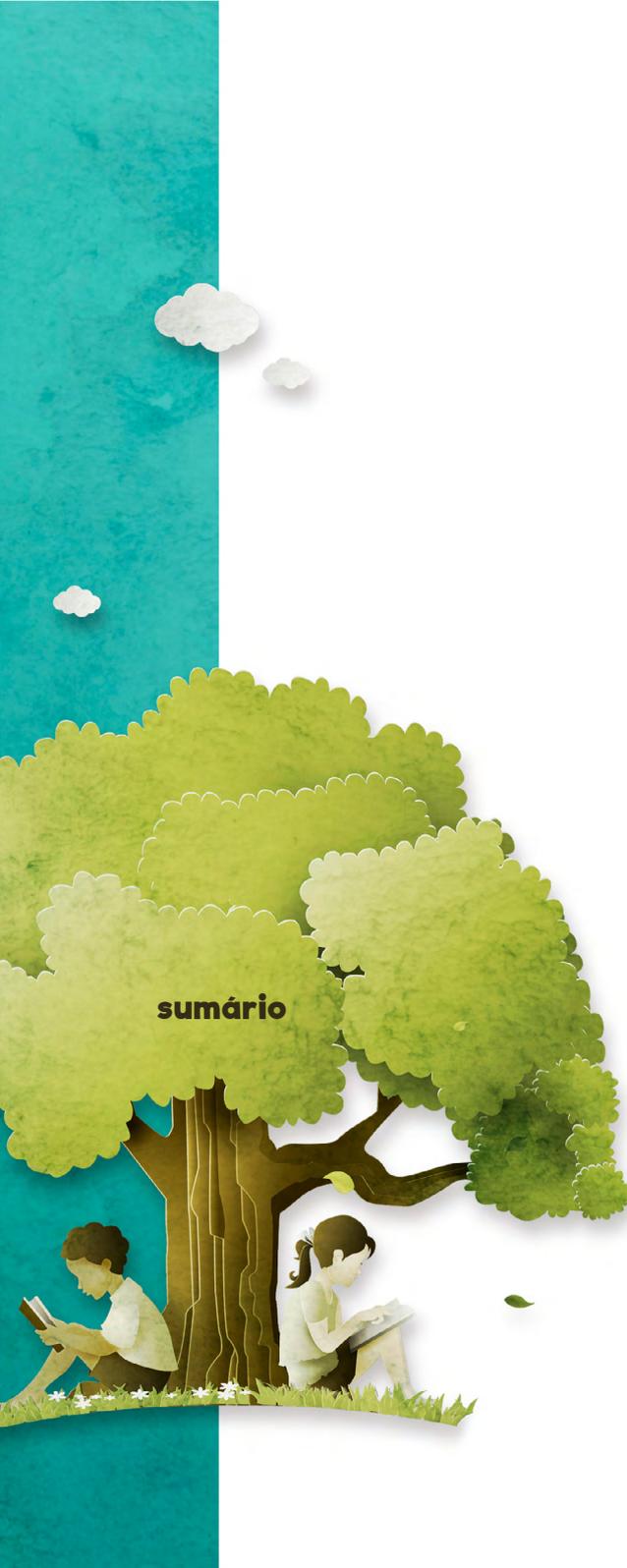
REGO, Lúcia L. Browne. *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola*. São Paulo, FTD, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. São Paulo, Cortez, 2008.

ROCHA, Elenice & RODRIGUES, Fabiana. "As cartilhas no processo de alfabetização". *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. São Paulo, FAHU/FAEF, Ano V, No. 9: 1-6, jan. 2007.

SANTOS, Fábio Cardoso dos & MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo, Cortez, São Paulo, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2005.



sumário



7

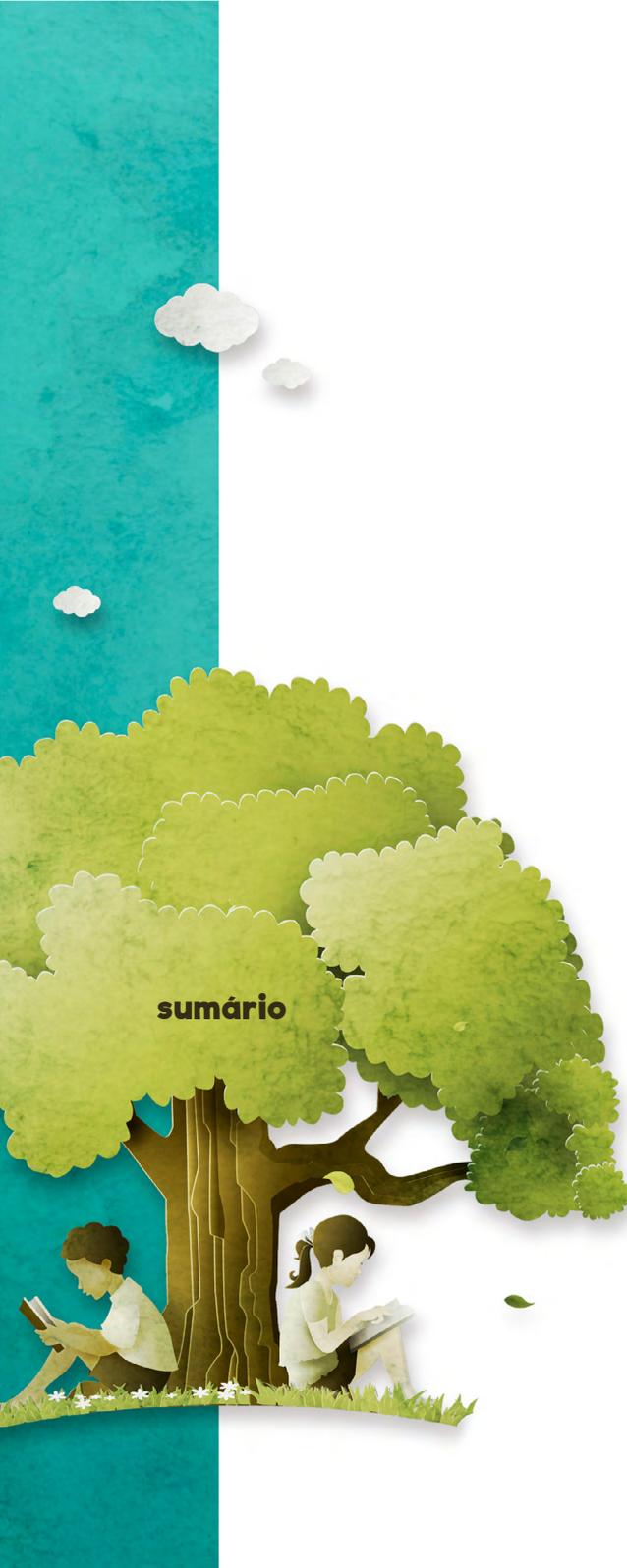
**ENTRE
ENTRETER
E INSTRUIR:
LINGUAGEM
E LITERATURA
INFANTIL**



A *linguagem infantil* tem sido, já há muito tempo, estudada, dentro e fora da academia, por diversas áreas do conhecimento humano. Analisada, por exemplo, ora pela Linguística - preocupada especialmente por seus processos de aquisição -, ora pela Psicologia do Desenvolvimento - que se volta, circunstancialmente, para sua consolidação e desenvolvimento -, ora ainda pela Pedagogia - que a aproxima da alfabetização e de processos afins -, a linguagem infantil é objeto de estudo abordado sob perspectivas as mais distintas, chegando a resultados igualmente diversos.

Diante desse fato, parece lógico que uma expressão literária que tenha a criança como público ideal - como é o caso da *literatura infantil* - não apenas ressinta da influência desse fenômeno, mas, numa relação dialética, influencie essa mesma linguagem, contribuindo indiretamente com o complexo processo de aquisição, consolidação e desenvolvimento da linguagem verbal. Em termos mais diretos, a literatura infantil possui especificidades que, ao fim e ao cabo, levam (ou deveriam levar) em conta a competência linguístico-cognitiva de seu público eletivo, o que, se por um lado “limita” suas possibilidades enquanto discurso linguístico, por outro lado “expande” suas potencialidades enquanto expressão estética. O resultado que decorre dessa realidade é que, pelas contingências particulares tanto da *linguagem* quanto da *literatura* infantis, autores e obras escritas prioritariamente para o leitor-mirim acabam desempenhando, ainda que não deliberadamente, um duplo papel: um papel de natureza pedagógica, em que os textos contribuem para o processo de aquisição, consolidação e desenvolvimento linguísticos; e um papel de natureza estética, em que os textos expressam seu estatuto artístico-literário por meio da criatividade estilística.

O objetivo deste artigo é justamente discutir a ocorrência da linguagem na/da literatura infantil, considerando, por um lado, sua



sumário

natureza pedagógica (por isso, linguagem *na* literatura) e, por outro lado, sua natureza estética (por isso, linguagem *da* literatura).

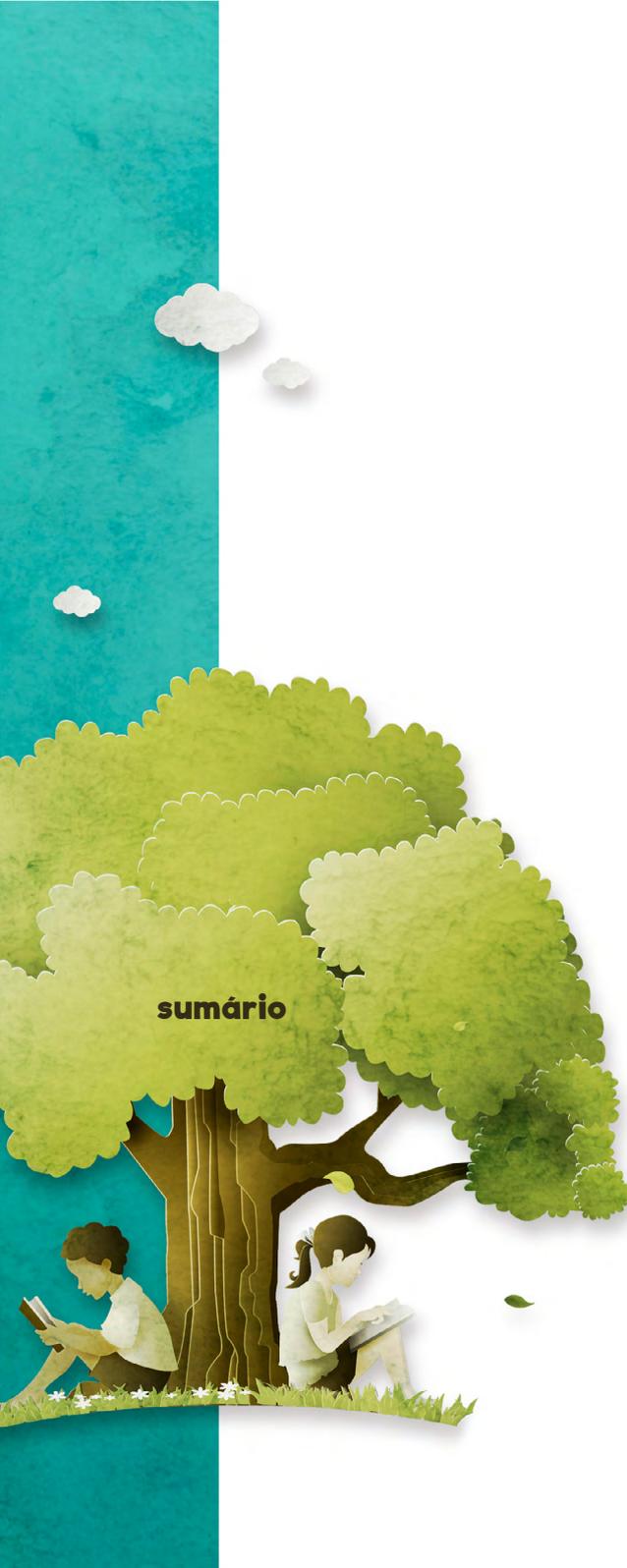
A LINGUAGEM NA LITERATURA INFANTIL

De modo geral, quando pensamos sobre o *uso* da linguagem, podemos definir, pelo menos, três “funções” distintas: uma função pragmática, relacionada à comunicação, mobilizada para expor uma idéia (por exemplo, por meio da persuasão, clareza, objetividade etc.) ou para receber uma idéia (quando entra em questão noções como as de universo comum e experiência), ambas fazendo parte de nossa *competência linguística*; uma função estética, relacionada à fruição artística, isto é, ao uso estético da língua e fazendo parte de nossa *competência estética*; e uma função teórica, relacionada ao conhecimento, voltada assim para a crítica/análise da língua e fazendo parte de nossa *competência cognitiva*.

Pode-se dizer que, grosso modo, a literatura infantil aciona essas três “funções”, tendo implicações diretas ou indiretas ora na competência linguística, ora na estética, ora ainda na cognitiva do leitor-mirim, na medida em que o auxilia não apenas na aquisição da linguagem, mas também em sua consolidação e em seu desenvolvimento. Portanto, estudar a linguagem na e da literatura infantil é buscar abarcar todo o amplo e complexo rol de possibilidades discursivas que tanto a linguagem quanto a literatura nos podem oferecer.

Mas o que dizer, por ora, sobre a linguagem *na* literatura infantil e, conseqüentemente, seu caráter psicopedagógico?

Sabe-se, por exemplo, que o processo de aquisição da linguagem pela criança passa por diversas etapas distintas, mais ou menos complexas, que podem ter a ver, por exemplo, com o



sumário

domínio e a competência linguísticos ou a aquisição e expansão do léxico. Tais ocorrências relacionam-se, em momentos distintos e de modos variados, com as fases *pré-linguística*, em que prevalece o estágio fonológico da linguagem, e *linguística*, em que prevalecem os estágios morfológico, sintático, semântico e pragmático da linguagem infantil. Em cada um desses estágios, como nos ensinam a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicolinguística, a criança passa por processos distintos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, como a aprendizagem de novas palavras e dos primeiros rudimentos gramaticais, a apreensão das flexões verbais e das palavras funcionais, a formação de frases mais complexas e o processo de interação linguístico-discursiva (RAPPAPORT, 1981; BIAGGIO, 2001; BEE, 1996; MENYUK, 1975; PETERFALVI, 1970). Desse modo, não seria exagero afirmar que o contato com a literatura infantil – e, particularmente, como a poesia, que trabalha no limite da palavra, explorando ao máximo o que a linguagem pode oferecer – contribui sobremaneira para vários desses aspectos aqui listados, tendo incidência, inclusive, em fatores como o desenvolvimento da escrita, com implicações no processo de alfabetização (REGO, 1995), e o uso social da linguagem, com implicações no processo de letramento (SANTOS & MORAES, 2013).

sumário

Trata-se, em resumo, no que Celso Pedro Luft (1985) chamou, com muita propriedade, de *gramática interior*, ao explicar que “a criança sabe analisar, e analisa, desde o momento em que entende frases, mesmo antes dos 3 anos [...] Obviamente, trata-se de uma análise implícita, intuitiva. É o próprio domínio interior das regras da língua que provê tais análises” (p. 47).

A produção literária voltada prioritariamente para o público infantil revela-se particularmente propícia às estratégias de desenvolvimento de competências, nos termos expostos acima. Aliando, por exemplo, criação literária e jogos infantis, valorizando o lúdico nos interstícios do texto, essa literatura promove, indiretamente, alguns princípios

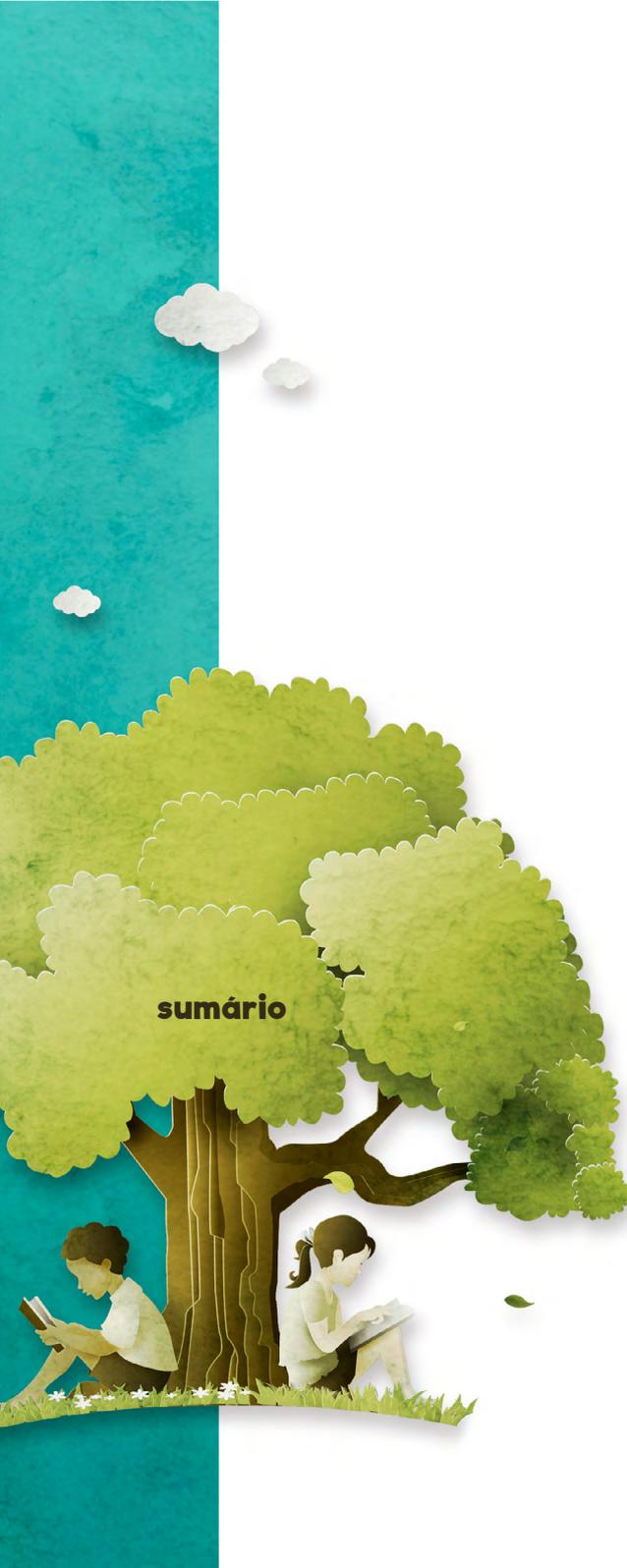
fundamentais ao desenvolvimento mental da criança. Com efeito, analisando produções poéticas destinadas à criança, Ana Gebara (2002) lembra que uma das características centrais da poesia é sua utilização particular do código linguístico, levando a criança a participar ativamente do ato comunicativo promovido pelo poema:

“o texto poético incorpora as características da língua, seus constituintes e seus modos de significar e constrói mais concretamente os liames entre fala e escrita [...] O poema estabelece, nos contatos iniciais do letramento, um suporte para que a criança elabore um modelo de escrita que permitirá pensar numa fala 2, própria do meio letrado, melhorando sua competência e desempenho” (p. 144).

Por isso, podemos dizer que é precisamente no âmbito da produção literária infantil que ganham relevância os três aspectos fundamentais da clássica divisão estruturalista dos estudos linguísticos: o fonético-fonológico, em que se estuda o processo de diferenciação e agrupamento de unidades sonoras distintas; o morfossintático, em que se estuda o processo de organização morfológica e sintática da língua; e o semântico-estilístico, em que se estuda o processo de constituição de sentido e de representatividade dos signos (LOPES, s.d.; MALMBERG, 1976; FIORIN, 2002).

Ao se observar a linguagem na literatura infantil não se pode prescindir, também, de considerações acerca de determinados fenômenos próprios do processo de aquisição da linguagem pela criança, sob pena de se avaliar essa produção literária pela ótica inapropriada da gramática normativa e padrão, o que, no caso em questão, seria incorrer num erro primário de inadequação analítico-avaliativa.

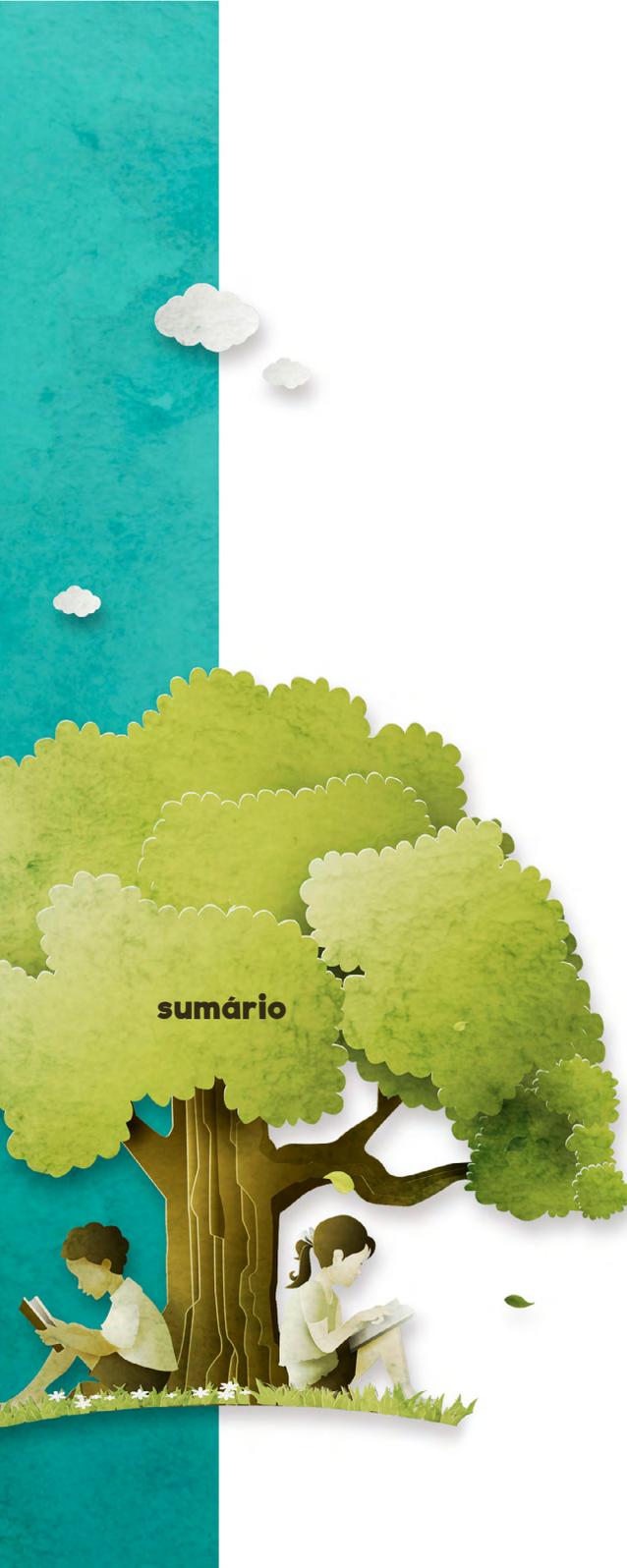
Um desses fenômenos, entre os muitos que poderiam ser apontados, é o da analogia – a que alguns especialistas também chamam de *mudança analógica* (DUBOIS, 1994) -, sem dúvida alguma determinante no processo de conscientização e amadurecimento da



sumário

linguagem da criança. É por meio da mutação analógica, por exemplo, entre outras coisas, que as crianças começam a tomar consciência da variedade linguística, uma vez que, via de regra, são instigadas pelos adultos a adotar as formas vocabulares de acordo com a norma gramatical. Isso é particularmente perceptível nas conjugações verbais, que apresentam ao mesmo tempo uma quantidade considerável de paradigmas de conjugação estáveis (verbos regulares), com poucos desvios paradigmáticos (verbos irregulares), levando a criança a utilizar um mesmo e único modelo para qualquer uma das conjugações. Segundo Câmara Júnior (1988), a tendência de um falante novo é adotar um paradigma regular e empregá-lo, por analogia, para todas as situações, procedendo assim à mutação analógica, processo que consiste exatamente, como sugerimos antes, na “criação de uma nova forma, dentro de um paradigma ou de um campo semântico” (p. 64). Aí está, também, a origem de muitos neologismos...

Não nos deve causar espanto, portanto, a ocorrência de formas como “*currupacou* o papagaio” [de *currupaco*], “*raça sereítica*” [de *sereia*], “*bruxaria fadal*” [de *fada*], “*humilhação sapal*” [de *sapo*], “*desensapou*” [deixar de ser sapo e transformar-se em gente], que encontramos no livro *Avoada: a sereia voadora*, de Sylvia Orthof (1995). Tampouco a inúmeras outras ocorrências presentes de seus textos literários, tais como “*pantufado* caminho” e “*enchinelado*”, de *Bagunça Total na Cidade Imperial* (1998); “*gaita elefantástica*”, “*sotaque papônico*”, “*se enronronava toda*” e “*inglezava*”, em *Os Bichos que tive (Memórias Zoológicas)* (1983a); ou “*certeza cigânica*”, de *O Cavalo Transparente* (1987). Finalmente, formações semelhantes podem ser encontradas em autores tão distintos quanto um Caio Fernando Abreu, em seu *As frangas* (2002), com “*vezenquando*”, “*argolou*”, “*vagalumeando*”; ou João Guimarães Rosa, em *Fita verde no cabelo: nova velha história* (1992), com “*velhavam*”, “*encurtoso*” e “*inalcançar*”.



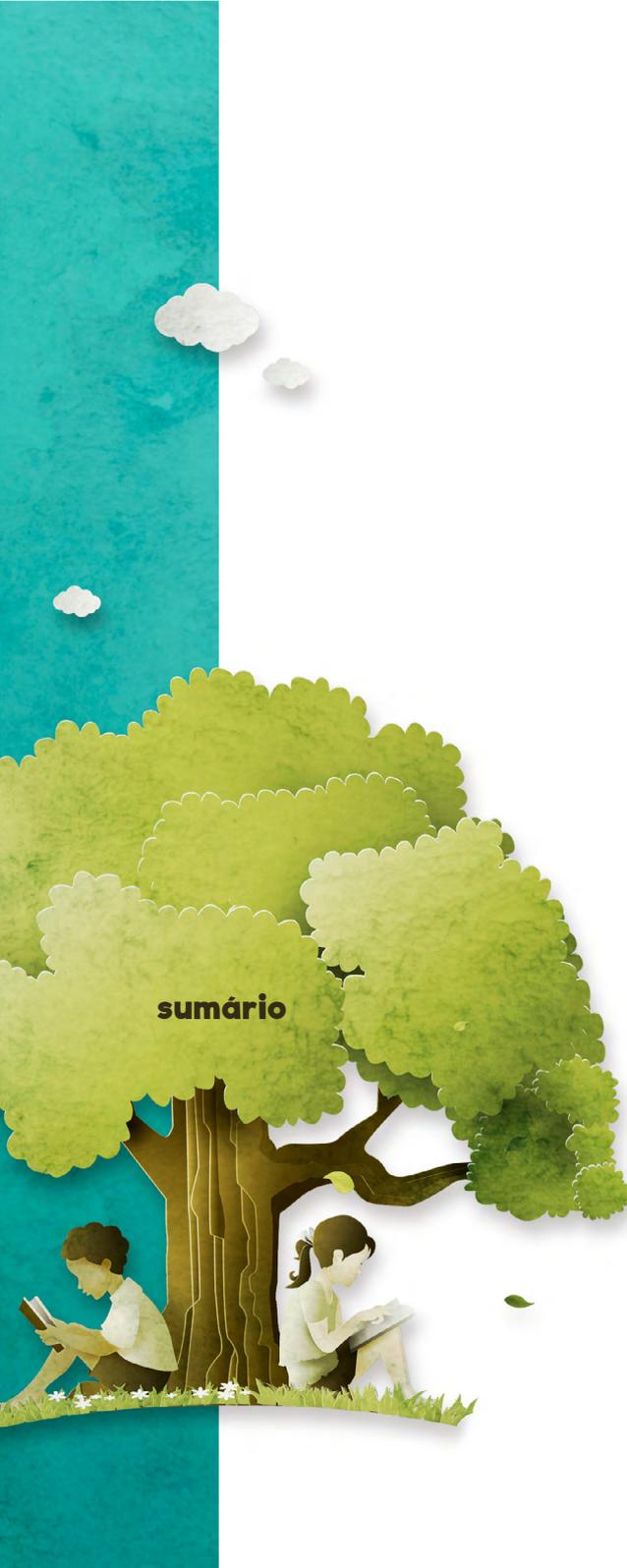
sumário

Mas nem só de neologismos vive a linguagem na literatura infantil. Há inúmeros outros fenômenos – tanto de natureza fonético-fonológica quanto morfossintática e semântica – que podem ser observados nessa produção literária. Um exemplo de investimento nesse universo fonético-fonológico, para ficarmos apenas num dos três aspectos aqui elencados, é o trabalho que José Paulo Paes realiza em algumas de suas obras, ao empregar, por exemplo, palavras que apresentam “semelhanças” fonológicas entre si, sugerindo um processo de formação mais lúdico do que linguístico, ao trabalhar com unidades sonoras similares. É o que se percebe em alguns poemas de *Um passarinho me contou* (2002), como nas primeiras estrofes desse inusitado “Identificação”:

“Seria um siri da Síria
ou um grou da Groenlândia?
Uma arara do Ararat
ou pata da Patagônia?
Seria uma anta da Antártida
ou um *hamster* de Amsterdã?
Um periquito de Quito
ou marmota do Mar Morto?” (s.p.)

Empregando o recurso da ludicidade e, ao mesmo tempo, promovendo uma espécie de consciência fônica no leitor-mirim, Paulo Paes leva ao extremo – o que pode ser facilmente constatado em outras de suas obras (RIBEIRO, 1998; SILVA, 2000) – a utilização de fatos e efeitos de linguagem no plano da poesia infantil.

Próprio da linguagem infantil, aliás, é também o apego ao fenômeno da oralidade – que pode ou não se manifestar sob a forma de continuadas *repetições* -, uma vez que estamos falando de um público, em geral, ainda não alfabetizado. Daí o fato, inclusive, de alguns dos



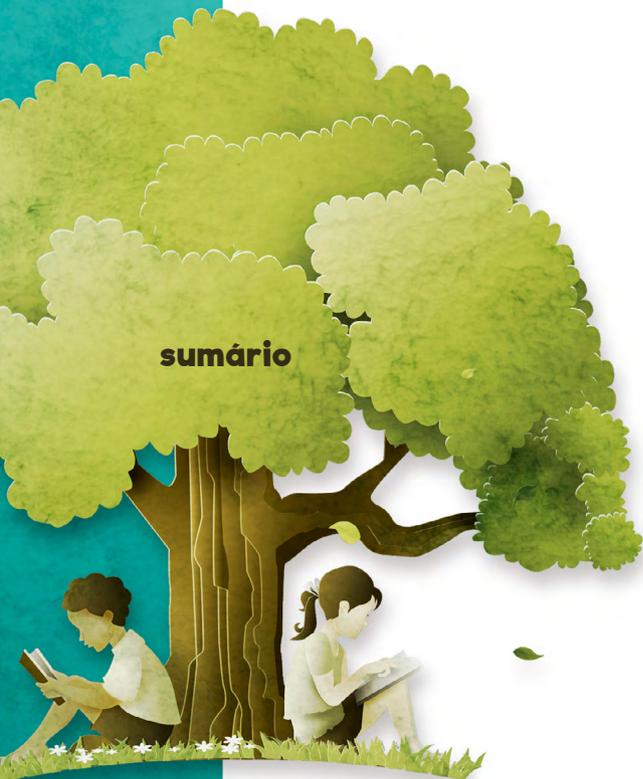
sumário

livros de literatura infantil serem expressamente recomendados para crianças “em fase de alfabetização”, como é o caso do livro *Travadinhas* (1994), de Eva Furnari, que traz essa recomendação na contracapa. Com efeito, há nessa obra um trabalho insistente de repetição, aliado ao uso constante da onomatopeia e de oposições fonológicas, criando assim um efeito estético que, indubitavelmente, tem repercussões diversas no processo de alfabetização da criança: “O chinês chique, de chapéu chocante, chegou com um bicho de luxo. Escorregou na graxa, se esborrachou no chão, machucou a coxa. Chocado, teve um chilique, chutou o lixo e xingou o chão!” (p. 2); ou “A princesa, braba, contratou a bruxa Petronila para transformar o príncipe Petrônio em grilo do brejo” (p. 6).

Em outros livros, a vinculação de um trabalho estético ligado ao processo de alfabetização, embora não expresso e assumido, parece ser evidente. É o que acontece com alguns textos de José Paulo Paes, em que o uso continuado de rimas internas e externas, ricas e pobres, agudas e graves, além de aliterações e metáforas, valoriza a ocorrência da oralidade. Um livro bastante curioso, dentro dessa perspectiva, é o seu *Uma letra puxa a outra* (1992), em que o poeta trabalha à exaustão o processo de alfabetização e aquisição da linguagem:

“É com H
que a filha sai da fila,
que malha sai da mala,
com H a mana faz manha.
[...]
“O L é uma letra louca.
Transforma a nota mi em 1000
e faz a uva andar de luva,
cabra descobrir o Brasil”. (s.p)

sumário

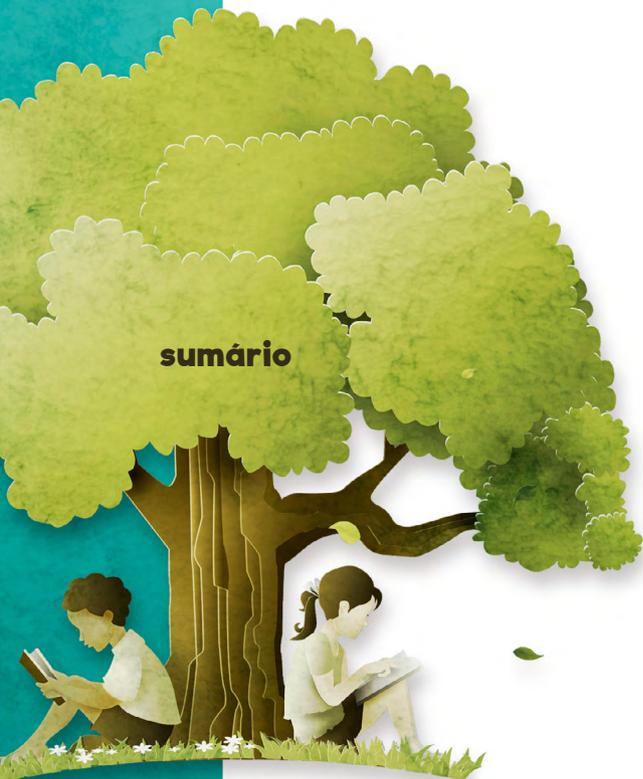


Finalmente, a repetição – fenômeno bastante comum na linguagem da criança, sobretudo nos primeiros anos de aprendizagem – é procedimento reativamente comum nas obras de Sílvia Orthof, como nesse seu *Ciranda de Anel e Céu* (2000), em que ela surge aliada a outros processo de formação vocabular, tanto verbal: “[a ciranda da praia] *cantava, cantava*”; “[a ciranda da praia] *repetia e repetia*”; “o Sol, espalhando fagulhas, *berrou berrado*”; “jangada [...] / *roda-rodou-rodava*”; “o Sol *berrando-berrava*”; “cantavam alto a ciranda / que nesta história *manda, mandava, canta, cantava*”; “a cadeira virou trono, não sei como, *vira-virado-virou*”; quanto nominal: “a *raiva raivosa*”; “cortina de *renda-rendá*”; “a pobre cadeira gemia, de *esquentação esquentada*”; “*cantadora das cantadeiras*”. Em outros livros de sua safra, o fenômeno surge novamente com igual intensidade, como em *Maria vai com as Outras* (1983b): “As ovelhas iam pra baixo. Maria ia pra baixo”; “As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima”; “As ovelhas pegaram uma gripe!!! / Maria pegou gripe também”; “As ovelhas tiveram ensolação. / Maria teve insolação também” etc.

Não é difícil perceber, nos exemplos acima transcritos, o empenho dos autores em utilizar uma linguagem que, em muitos sentidos, aproxima-se da elocução infantil, fazendo da literatura para crianças um *locus* bastante apropriado tanto para se discutir questões de linguagem em seus processos de aquisição quanto para “auxiliar” a própria criança no complexo processo de desenvolvimento linguístico.

Por isso, a linguagem *na* literatura infantil é mais do que um fenômeno de natureza estritamente estética, assumindo, de modo direto ou indireto, um feitiço de caráter pedagógico-formativo.

sumário

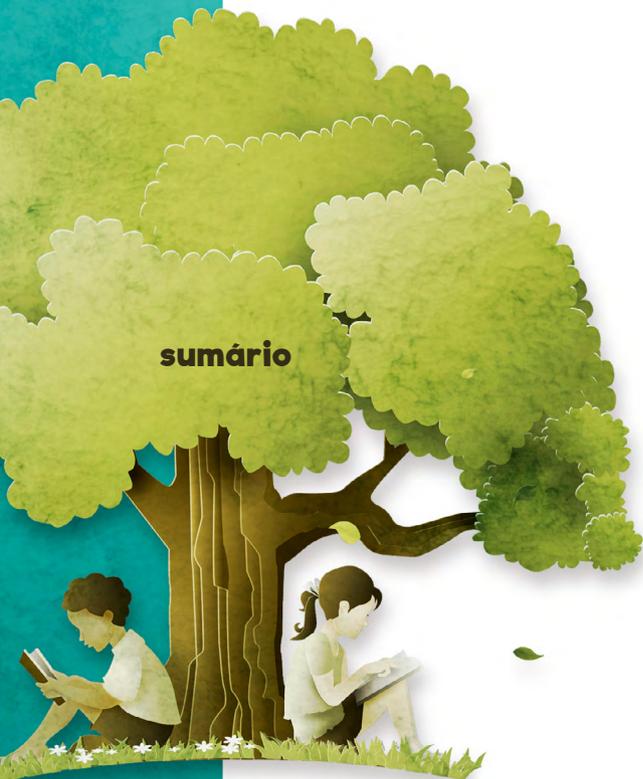


A LINGUAGEM DA LITERATURA INFANTIL

Se a análise da linguagem na literatura infantil apresenta a complexidade que aqui se procurou demonstrar, o que se poderá dizer da presença da linguagem *da* literatura infantil, cuja análise começa por colocar sob suspeita a própria existência dessa categoria: afinal de contas, existiria mesmo uma linguagem *especificamente* literária e, mais do que isso, própria da literatura infantil?

Essa é uma questão que tem sido discutida há séculos, seja no âmbito da filosofia da linguagem, seja no da própria teoria literária. Não é o caso de procurarmos, aqui, tentar resolver a questão (se é que ela pode, simplesmente, ser resolvida!) ou estender-se em considerações acerca de um tema tão complexo e profundo. Terry Eagleton (s.d.), em conhecido estudo sobre o assunto, já discorreu satisfatoriamente – embora não suficientemente – sobre o assunto, ao lembrar que entre as várias definições possíveis, na atualidade, sobre o conceito de literatura, podem-se destacar, pelo menos, quatro: aquela que considera a literatura uma escrita ficcional, em oposição à escrita factual; aquela que considera a literatura uma forma peculiar de linguagem, em oposição à fala comum e cotidiana, isto é, uma linguagem que chama a atenção sobre si mesma e que se apresenta como um desvio da norma, contendo suas próprias estruturas e mecanismos; aquela que considera a literatura um discurso não-pragmático, sem finalidade prática imediata; e aquela que considera a literatura uma escrita bela, perfeita (*les belles lettres*), o que acaba privilegiando a subjetividade do juízo de valor. Michael Riffaterre (1982), estudando agora a linguagem poética, afirma ser necessário fazer a distinção entre a *signification* (presente na linguagem comum) e a *signifiante* (produzido exclusivamente pelas propriedades do texto poético), e ressalta que na linguagem cotidiana as palavras parecem ligadas *verticalmente* à realidade que buscam representar, formando uma

sumário



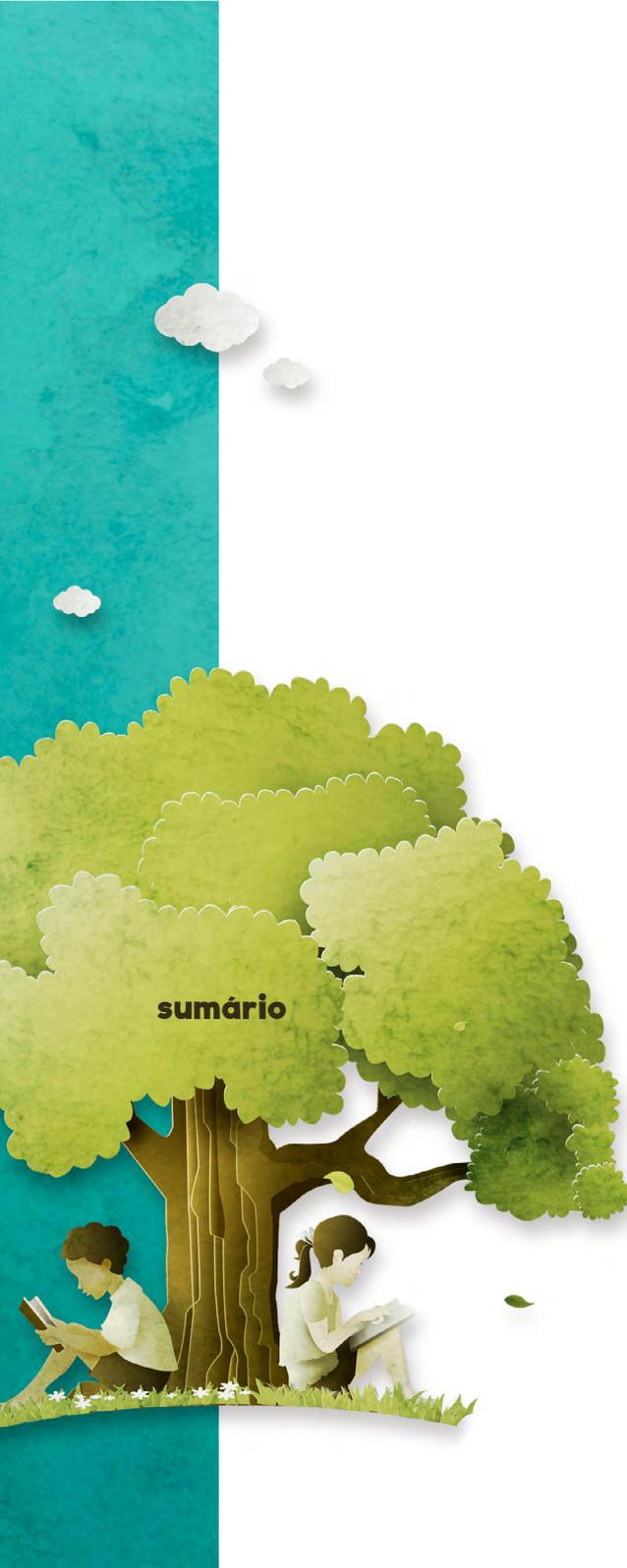
unidade semântica incontornável, enquanto que na linguagem literária essa relação é *lateral* e tende a “annuler la signification individuelle que les mots peuvent avoir dans le dictionnaire” (p. 94).

Como se percebe, a questão está longe de ser simples, por isso vamos, de forma mais modesta, partir do pressuposto de que há uma linguagem que, se não pode ser considerada como própria da literatura infantil, ao menos surge nela de modo tão recorrente que podemos afirmar tratar-se, no mínimo, de uma especificidade estilística desse gênero de literatura.

Isso não nos exime da complexidade a que nos referimos anteriormente, uma vez que, agora, estamos no âmbito de uma série de manifestações – algumas mais, outras menos presentes no discurso literário infantil – que vão da rima e das figuras de linguagem aos efeitos gráficos e aspectos estilísticos, passando ainda pela metaficção e pela intertextualidade, entre outros.

Situando-nos, agora, mais no campo da estética do que da pedagogia, mais no da arte do que no da educação, podemos dizer que o que passa a contar de modo determinante é, grosso modo, o estilo: não exatamente *o que* o escritor tem a dizer, mas *como* ele o diz! Algo muito próximo do que diz Marcuse (1981), quando afirma que “a arte tem sua própria linguagem” (p. 33).

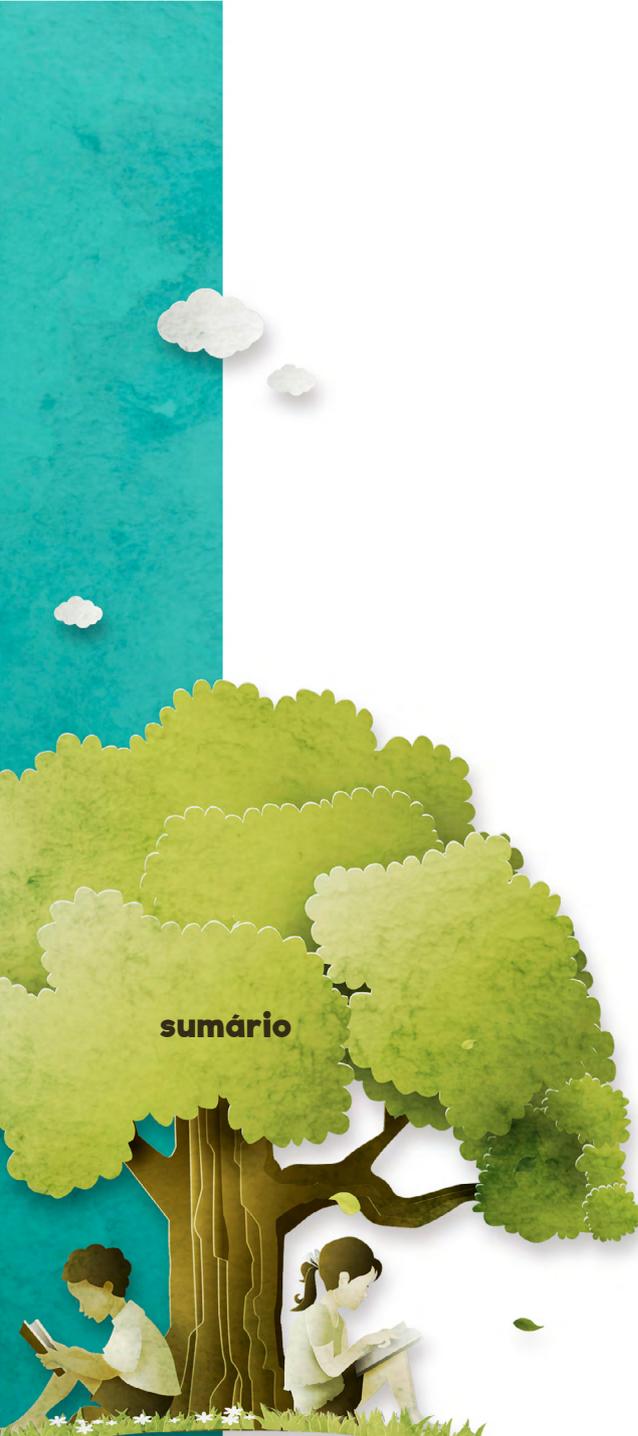
Isso pode ser observado, por exemplo, em recursos muito próximos daqueles que aqui destacamos, logo acima, para falarmos da ocorrência da linguagem na literatura infantil, como é o caso da repetição ou o uso de onomatopéias. Mas os resultados alcançados pelo uso “específico” de uma linguagem literária vão muito além daqueles obtidos por meio de um empenho pedagógico do autor ao criar sua literatura: no que compete à linguagem *da* literatura infantil, são os efeitos estéticos que, no final das contas, interessam...



sumário

A já aqui bastante citada produção literária de José Paulo Paes pode ser ainda um exemplo do que estamos dizendo, uma vez que se utiliza com frequência dos recursos linguísticos em favor dos efeitos estéticos que a produção literária permite, como se percebe no apelo recorrente à sonoridade/musicalidade das palavras, que pode ser encontrado em poemas como “Sem barras”, do livro *Olha o bicho* (1989): “Enquanto a formiga / carrega comida / para o formigueiro, a cigarra canta, / canta o dia inteiro” (s.p.); ou “Patacoada”, do livro *Poemas para brincar* (1990): “A pata empata a pata / porque cada pata / tem um par de patas / e um par de patas / um par de pares de patas” (s.p.). São, aliás, esses e outros recursos que fazem da poesia infantil de José Paulo Paes um universo particularmente propício ao trabalho lúdico com as palavras, semelhante ao efeito alcançado, ainda uma vez, por meio do recurso da rima, que aparece em grande parte dos poemas que compõem seu livro *Lê com crê* (1993), atingindo inquestionável perfeição em poemas como “Tão”, ao trabalhar com rimas interna e externa, ricas e pobres, agudas e graves:

“Tão bom barbeiro
que cortava até juba de leão.
Tão bom bombeiro
que apagava até fogo de vulcão.
Tão bom veterinário
que fazia condor ficar sem dor.
Tão bom professor primário
que transformava um burro num doutor.
Tão bom atleta
que só ouvia dizer: “Venceste!”



sumário

Mas não tão mau poeta

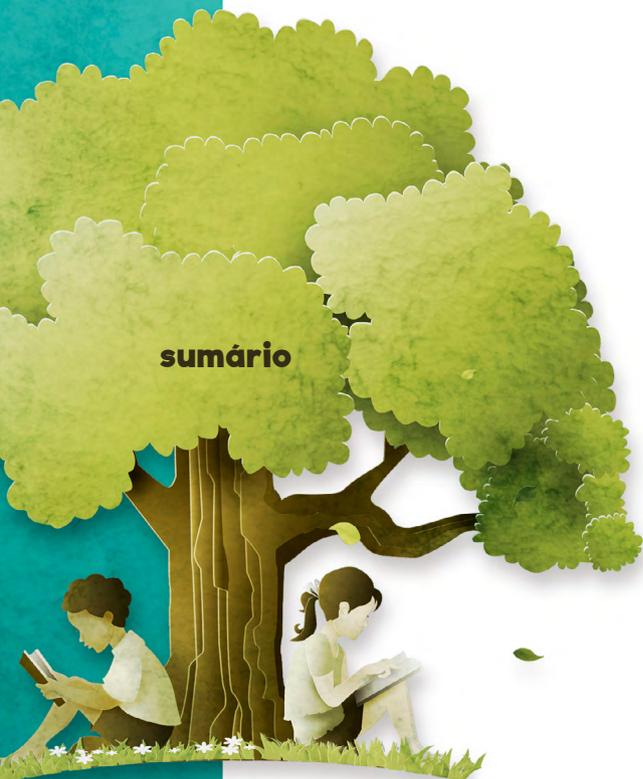
que escrevesse um poema como este". (s.p.)

Neste poema, verifica-se a presença, como aludimos acima, de rimas externas (*barbeiro / bombeiro, leão / vulcão*), mas também internas (*condor / professor*), além da ocorrência do recurso sonoro a que comumente dá-se o nome de eco (*bom / bombeiro, condor / dor*). A aliteração faz-se presente em várias passagens do poema (*bom barbeiro, bom bombeiro, professor primário, fazia ficar*), bem como a assonância (*que escrevesse um poema como este*). Nota-se, finalmente, o trabalho como os fonemas, sobretudo alternando alguns traços fonológicos, a criar um efeito sonoro especial (*fogo / vulcão, bom / professor, dizer / venceste*). O emprego de outras figuras de linguagem – como a litote, a hipérbole, a anáfora etc. – contribuem, por fim, para tornar o poema uma peça singular no universo poético desse autor.

Outros aspectos de natureza estética podem ser destacados ao se analisar o que aqui chamamos de linguagem da literatura infantil. E, nesse sentido, os exemplos são muitos e variados...

Ciça Fittipaldi, em *O homem que casou com a sereia* (s.d.) é exemplo de um trabalho consciencioso com a linguagem, na busca de uma prosa poética que não dispensa nem o ritmo cadenciado das frases, nem o uso de uma pontuação diferenciada, nem o emprego de neologismo, como recursos poéticos no interior da narrativa. A própria disposição das frases no texto reforça esse estatuto lírico, por assim dizer, ao se organizar sob a forma de versos, ou por meio da inversão sintática e das rimas, reforçando essas características. Esse uso criativo da linguagem, que se expressa de várias maneiras, mas sobretudo por meio das rimas, das onomatopéias e dos neologismos, pode ainda ser verificado em *Trapezunga e terreirão: uma fábula da Abolição* (1991), de Chico Alencar; em *A botija de ouro* (1987), de Joel Rufino dos Santos;

sumário



em *Dito, o negrinho da flauta* (1983), de Pedro Bloch; ou ainda em vários livros de Sylvia Orthof, como *Os Bichos que tive (Memórias zoológicas)* (1983b), *Bruzunduanga da Silva* (1985), *Dumonzito. O avião diferente (Passageiro igual a gente)* (1986), *A Família Eco-Eco* (1991), *Bóia, Bóia Lambisgóia* (1992), *Avoada. A sereia voadora* (1995) e *Bagunça total na cidade imperial* (1998).

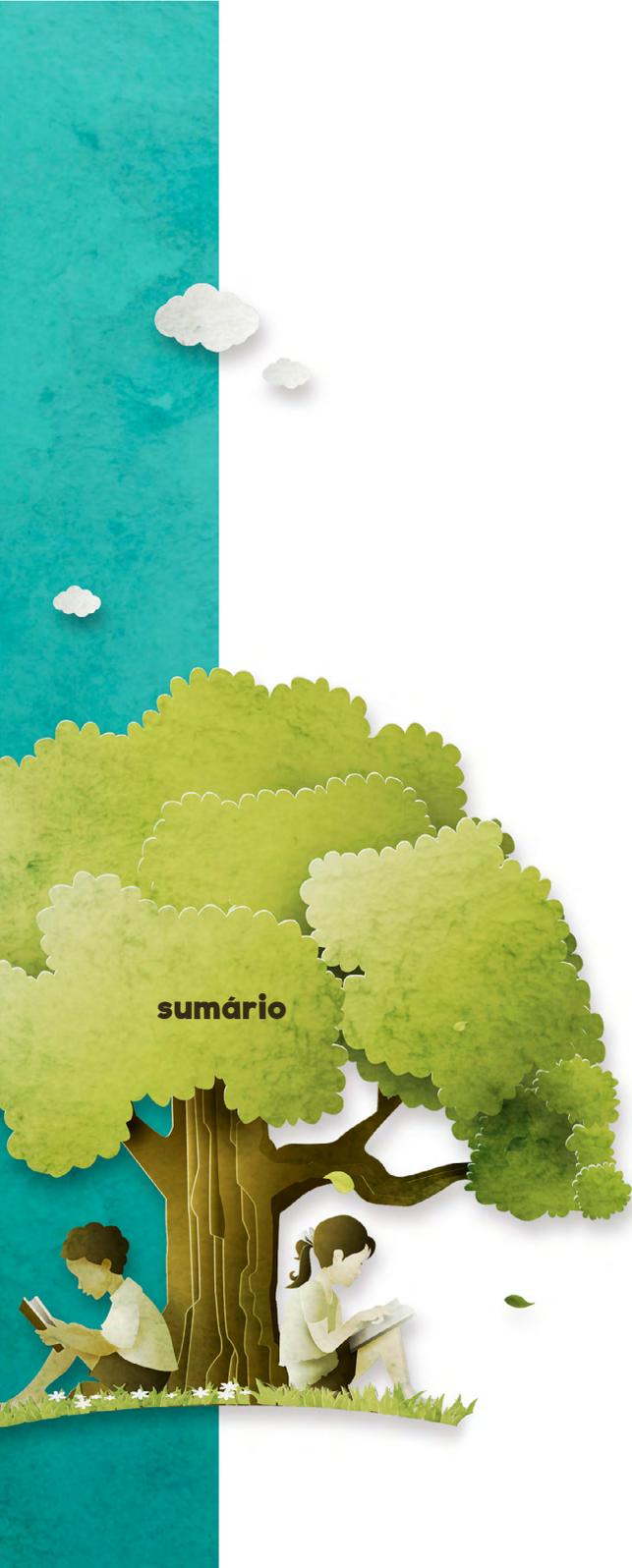
Um trabalho igualmente criativo com a linguagem, no contexto da estética literária, pode ser verificado nos livros de Eva Furnari, como nesse seu imaginativo *Você troca?* (1991), título que serve como mote para que a autora aprofunde a ideia de *troca* e seus significados correlatos: “Você troca um lobinho delicado por um Chapeuzinho malvado?” (p. 16-17), “Você troca um tutu de feijão por um tatu de calção?” (p. 14-15) ou “Você troca um mamão bichado por um bichão mimado?” (p. 20-21). Essa criatividade, que revela o quanto a linguagem da literatura infantil pode ser explorada, levando ao limite suas potencialidades artísticas, é verificada ainda em seu curioso *Mundrackz* (1998), onde até mesmo um “idioma” novo é criado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos, no âmbito deste artigo, a ocorrência da linguagem *na* e *da* literatura infantil – considerando tanto sua natureza pedagógica quanto estética – buscamos avaliar as mais diversas potencialidades da linguagem e seu emprego no universo literário, destacando ora questões de fundo “puramente” linguístico, ora de base “essencialmente” estética.

O resultado é que, no final das contas, podemos considerar a literatura infantil um *locus* privilegiado de exercício de expressão da

sumário



linguagem, seja ela artística ou não. É, portanto, no campo daquela literatura escrita preferencialmente para um público infantil que podemos observar os contornos e o alcance da criatividade linguístico-estilística. E embora a crítica de modo geral defenda, majoritariamente, a prevalência dos aspectos internos da linguagem literária, em detrimento dos externos – como faz Northrop Frye (s.d.), ao afirmar que “em literatura o que intretém precede ao que instrui” (p. 79) – há que se considerar que, em especial na literatura infantil, a autonomia artística se coaduna perfeitamente bem aos protocolos da atividade pedagógica, promovendo assim um pacto possível entre a linguagem *na* e a linguagem *da* literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Caio Fernando. *As frangas*. Ilustrado por Suppa. São Paulo, Globo, 2002.
- ALENCAR, Chico. *Trapezunga e terreirão: uma fábula da Abolição*. São Paulo, Moderna, 1991.
- BEE, Helen. *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- BLOCH, Pedro. *Dito, o negrinho da flauta*. São Paulo, Moderna, 1983.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis, Vozes, 1988.
- DUBOIS, Jean et Alii. *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris, Larousse, 1994.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- FIORIN, J. Luiz (org.). *Introdução à Lingüística*. São Paulo, Contexto, 2002.
- FITTIPALDI, Ciça. *O homem que casou com a sereia*. São Paulo, Scipione, s.d.
- FRYE, Northrop. *Anatomia da Crítica*. São Paulo, Cultrix, s.d.

sumário

sumário

FURNARI, Eva. *Você troca?* São Paulo Moderna, 1991.

_____. *Travadinhas*. São Paulo, Moderna, 1994.

_____. *Mundrackz*. São Paulo, Ática, 1998.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A Poesia na Escola. Leitura e Análise de Poesia para Crianças*. São Paulo, Cortez, 2002.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. São Paulo, Cultrix, s.d.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade. O Gigolô das Palavras. Por uma Nova Concepção da Língua Materna*. Porto Alegre, L&PM, 1985.

MALMBERG, Bertil. *A Língua e o Homem. Introdução aos Problemas Gerais da Lingüística*. São Paulo, Nórdica/Duas Cidades, 1976, p. 36).

MARCUSE, Herbert. *A Dimensão Estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

MENYUK, Paula. *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. São Paulo, Pioneira, 1975.

ORTHOFF, Sylvia. *Os Bichos que tive (Memórias Zoológicas)*. Ilustração: Gê Orthof. Rio de Janeiro, Salamandra, 1983a.

_____. *Maria vai com as Outras*. Ilustração: Sylvia Orthof. São Paulo, Ática, 1983b.

_____. *Bruzundunga da Silva*. Ilustração: Pat Gwinner. São Paulo, Melhoramentos, 1985.

_____. *Dumonzito. O Avião Diferente (Passageiro Igual a Gente)*. Ilustração: Guto. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.

_____. *O Cavalo Transparente*. Ilustração: Tato. São Paulo, FTD, 1987.

_____. *A Família Eco-Eco*. Ilustração: Tato. Rio de Janeiro, Imago, 1991.

_____. *Bóia, Bóia Lambisgóia*. Ilustração: Tato. Rio de Janeiro, Editora Lê, 1992.

_____. *Avoada. A Sereia Voadora*. Ilustração: Semíramis. São Paulo, Ática, 1995.

_____. *Bagunça Total na Cidade Imperial*. Ilustração: Tato. São Paulo, Paulinas, 1998.

_____. *Ciranda de Anel e Céu*. Ilustração: Cláudia Scatamacchia. São Paulo, Global, 2000.

PAES, José Paulo. *Olha o bicho*. São Paulo, Ática, 1989.

_____. *Poemas para brincar*. São Paulo, Ática, 1990.

_____. *Uma letra puxa a outra*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1992.

_____. *Lê com crê*. São Paulo, Ática, 1993.

_____. *Um passarinho me contou*. São Paulo, Ática, 2002.

PETERFALVI, Jean-Michel. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo, Cultrix, 1970.

RAPPAPORT, Clara R. et alii. *Teorias do Desenvolvimento. Conceitos Fundamentais*. São Paulo, EPU, 1981.

REGO, Lúcia L. Browne. *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola*. São Paulo, FTD, 1995.

RIBEIRO, Ésio Macedo. *Brincadeira de Palavras: A Gênese da Poesia Infantil de José Paulo Paes*. São Paulo, Giordano, 1998.

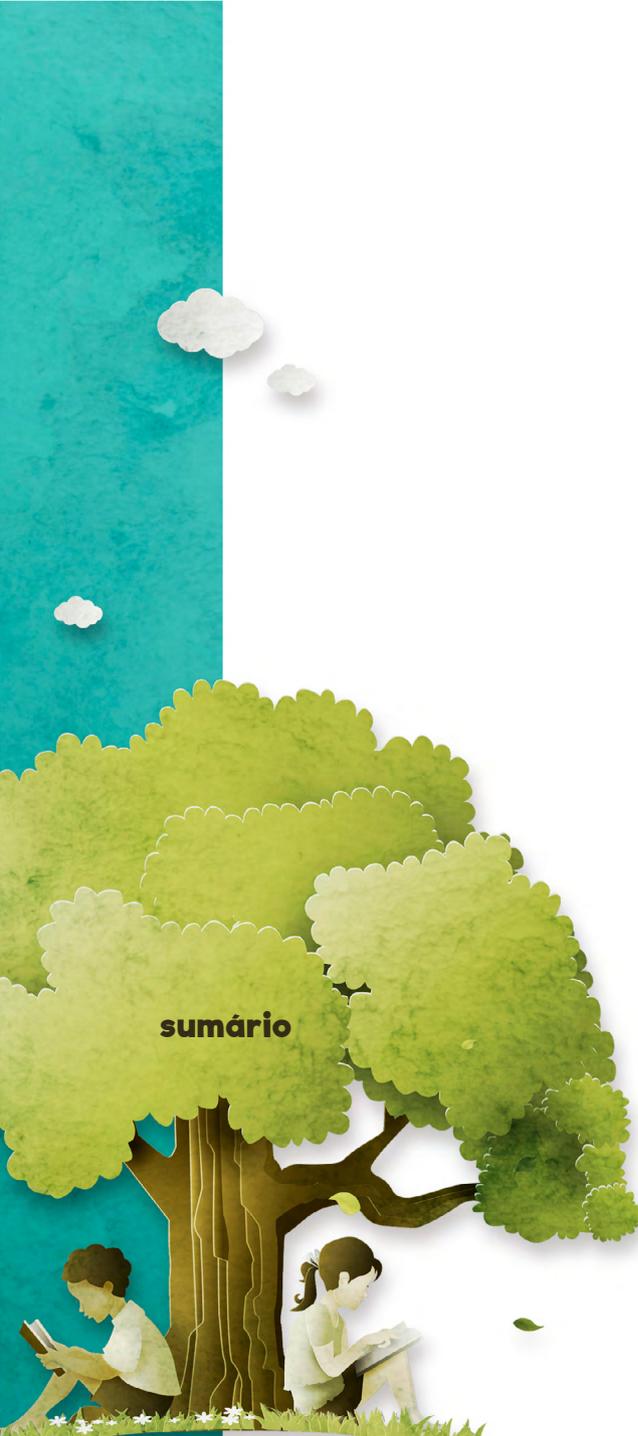
RIFFATERRE, Michael. "L'illusion référentielle". In: BARTHES, Roland et alii. *Littérature et Réalité*. Paris, Seuil, 1982, p. 91-118.

ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo: nova velha história*. (Ilustr. por Roger Mello), Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.

SANTOS, Fábio Cardoso dos & MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo, Cortez, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A botija de ouro*. São Paulo, Ática, 1987.

SILVA, Vaneide Lima. "Em Busca da Surpresa e do Humor". In: PINHEIRO, Hélder (org.). *Poemas para Crianças. Reflexões, Experiências, Sugestões*. São Paulo, Duas Cidades, 2000, p. 81-99.



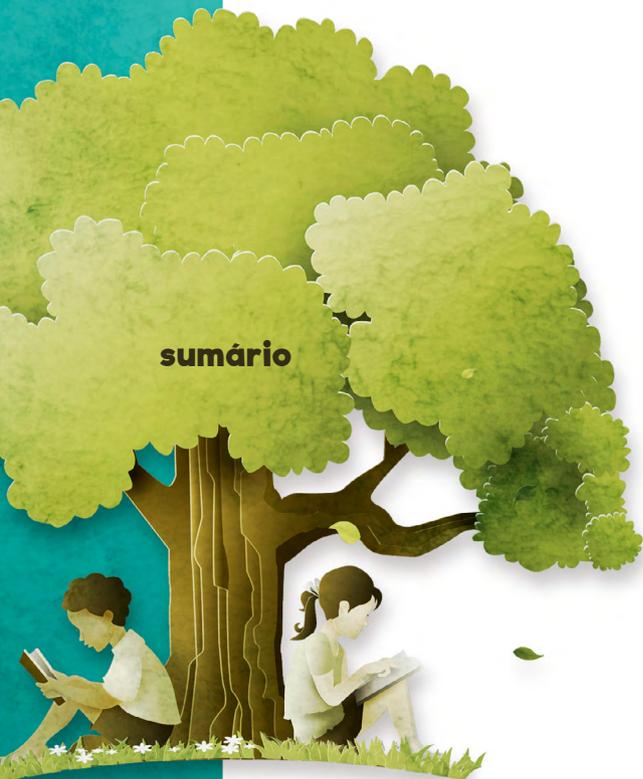
sumário

NOTA

Os artigos que compõem este livro foram publicados, anteriormente, nos seguintes periódicos acadêmicos e livros universitários:

1. Literatura e experiência de vida: algumas reflexões sobre o ensino de literatura (sob o nome de “Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino de literatura”): *Nau Literária: Crítica e Teoria de Literaturas*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Vol. 06, No. 02: 01-10, jul.-dez. 2010.
2. Da educação linguística ao letramento literário: algumas diretrizes metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura: *(Con)textos Linguísticos*, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Vol. 7, No. 9: 158-177, 2013; e em: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha da; TODARO, Monica (orgs.). *Metodologias de ensino: entre a reflexão e a pesquisa*. São Paulo, Paco Editorial, 2013, p. 27-43.
3. Ensino de literatura em tempos de transformação: encontros entre educação e literatura (sob o nome de “Ensino de literatura em tempos de transformação (a literatura e seus diálogos”): *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Associação Brasileira de Literatura Comparada, São Paulo, Vol. 22: 307-327, 2013; e em: BAPTISTA, Ana Maria Haddad & FUSARO, Márcia. *Educação, Interdisciplinaridade e Linguagens*. São Paulo, BT Acadêmica, 2014, p. 55-75.
4. Incentivar a leitura literária na escola: uma prática cada vez mais necessária: *Conhecimento Prático: Literatura*, Escala Educacional, São Paulo, No. 64: 46-49, 2016; em (sob o nome de “Como se lê, como se ensina: os mediadores de leitura e a

sumário

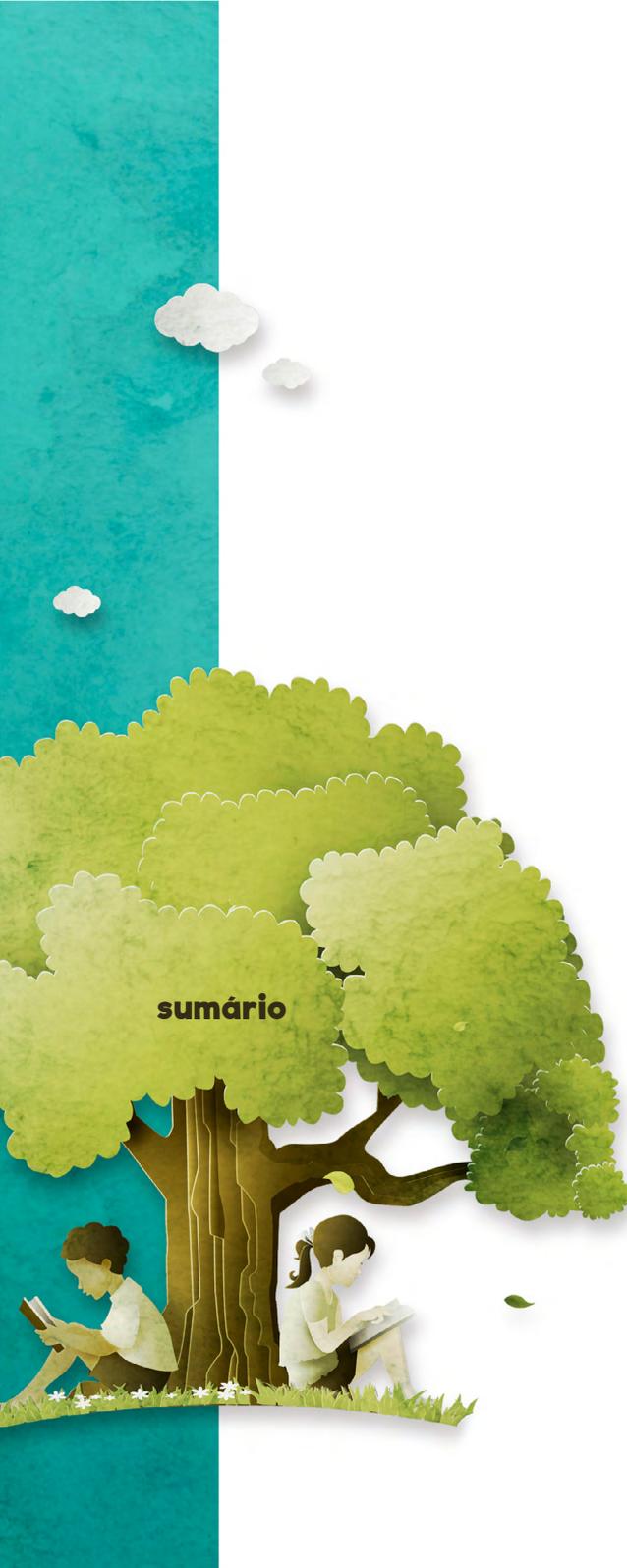


sumário

promoção da leitura literária”): *Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias*, Osasco, São Paulo, Ano 1, No. 1: 1-11, ago. 2014; e em: LAURITI, Tiago & CHRISTAL, Wendel (orgs.). *Literatura Infantil e Juvenil: Abordagens Múltiplas*. São Paulo, Paco Editorial, 2013, p. 11-20.

5. Literatura e educação pelas margens: a voz e a vez das periferias: *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, No. 205: 65-84, abr.-jun. 2016.
6. Educação estética e arte literária: um caminho de muitas veredas: *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Vol. 4, No. 2: 89-97, 2016; e em: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa (orgs.). *Arte & Educação: o Diálogo Essencial*. Editora da FUNDARTE/BT Acadêmica, Montenegro/ São Paulo, 2016, p. 195-203.
7. O lúdico e o pedagógico: contornos da Literatura Infanto-Juvenil: *Leitura: Teoria & Prática*. Associação de Leitura do Brasil/Global, Campinas/São Paulo, Ano 23, No. 44: 61-65, mar. 2005.
8. Ajudando a superar conflitos: a literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem: *Educação, Gestão e Sociedade*. Faculdade Eça de Queiros, São Paulo, No. 1: 01-06, Mar 2010; e em: *Revista Querubim*, Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), Ano 7, No. 13: 122-125, fev. 2011.
9. Literatura Infanto-Juvenil e sexualidade: intercâmbios pedagógicos: *DLCV. Língua, Linguística & Literatura*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Vol. 05, No. 01: 91-110, jan.-dez. 2007.
10. Literatura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental I: saberes e metodologias: *Revista X*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Vol. 2: 51-61, 2016.

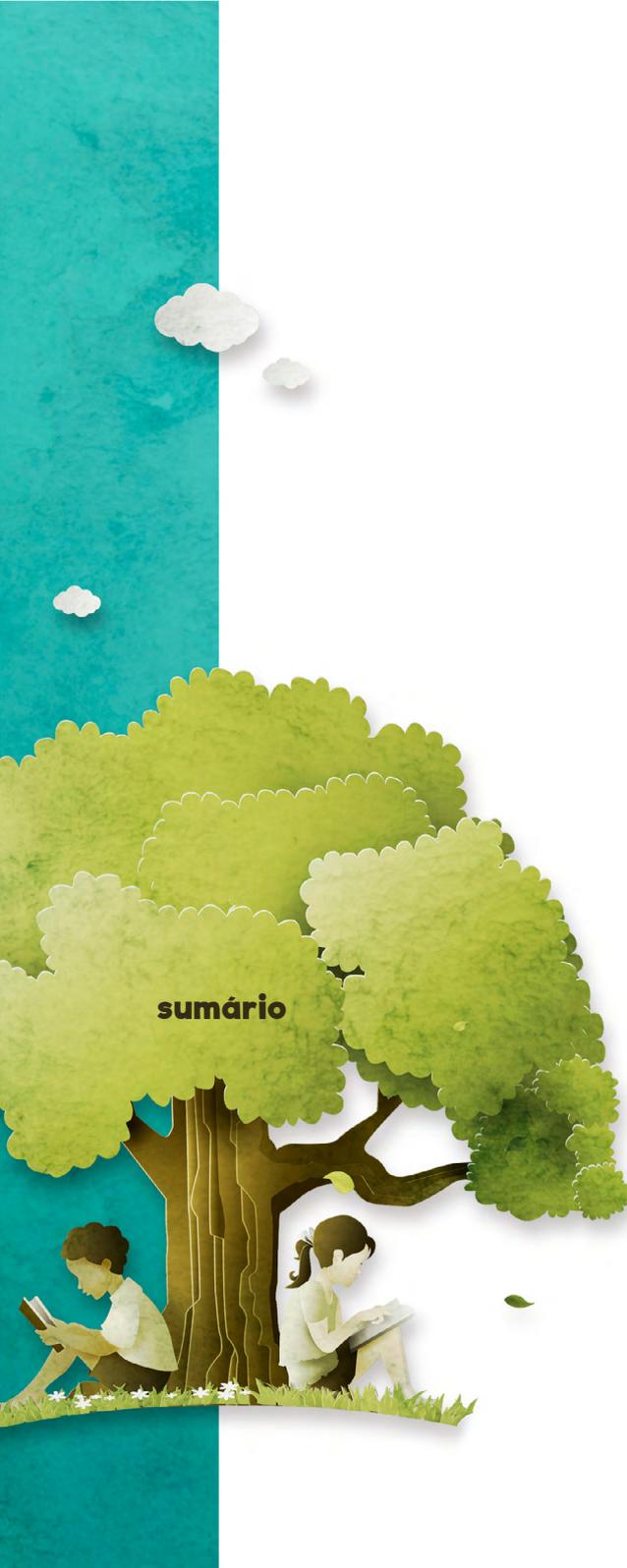
11. Literatura Infanto-Juvenil brasileira no Ensino Básico do Estado de São Paulo: uma abordagem das relações étnico-raciais: *Leia Escola*, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, Vol. 16, No. 1: 47-56, 2016; e em: SILVA, Neide C. da; MARTINS, Telma C. S.; OLIVEIRA, Cláudia Cristina de. *Vozes emergentes: educação e questões étnico-raciais*. São Paulo, Casa Flutuante/BT Acadêmica, 2016, p. 37-51.
12. Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; NAVAS, Diana; HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa (orgs.). *Educação & O Belo e o Sublime*. São Paulo, BT Acadêmica/FUNDARTE/ FAPESP/ CNPq, 2017, p. 171-190.
13. Entre entreter e instruir: linguagem e literatura infantil: *Revista Communitas*, Universidade Federal do Acre, Vol. 1, No. 1: 194-207, Jan.-Jun. 2017; e em: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; BATISTA, José Carlos Freitas; D'AMBROSIO, Ubiratan (Orgs.). *Educação e Linguagens*, São Paulo, BT Acadêmica/CAPES, 2017, p. 255-265.



sumário

SOBRE O AUTOR

Mauricio Silva possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho (São Paulo); atuou como pesquisador da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (2012 a 2013) e como pesquisador-residente da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (2016-2017); é autor de livros diversos, como *A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na Belle Époque Carioca* (São Paulo, Edusp, 2006), *A Resignação dos Humildes. Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto* (São Paulo, Annablume, 2011), *O Sorriso da Sociedade. Literatura e Academicismo no Brasil da Virada do Século (1890-1920)* (São Paulo, Alameda, 2012) entre outros.



sumário

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescente 127, 130, 132, 133, 134, 135, 145, 149, 151, 157, 158, 160, 161, 163, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 189
alfabetização 27, 28, 30, 40, 47, 77, 79, 80, 82, 89, 128, 131, 138, 166, 169, 199, 202, 210, 211, 213, 218, 222, 224, 226, 230
alunos 28, 29, 33, 44, 49, 62, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 145, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 159, 161, 174, 176, 177, 178, 187, 189, 190, 202, 210, 211, 214, 217
aparência 114, 118, 154
artes 17, 21, 106, 110, 114, 115, 123, 216
atitudes 32, 57, 59, 60, 92, 97, 100, 148, 150, 153, 161, 184, 185, 188, 192

C

capacidade 25, 26, 30, 47, 50, 52, 56, 68, 79, 80, 84, 86, 93, 97, 120, 121, 123, 124, 127, 133, 138, 139, 171, 216, 217, 219
caráter 57, 59, 60, 61, 68, 81, 84, 86, 117, 134, 135, 145, 172, 173, 174, 200, 205, 213, 218, 225, 231
comunidade 65, 103, 104, 105, 109, 187, 189, 190, 201
conhecimento 16, 17, 21, 26, 27, 29, 30, 32, 45, 50, 51, 57, 65, 66, 67, 78, 79, 80, 84, 86, 89, 98, 102, 104, 105, 106, 118, 142, 146, 147, 162, 192, 193, 194, 207, 209, 211, 214, 224, 225
conquista 130, 138, 168
corpo 52, 106, 135, 147, 148, 158, 162, 173
criança 17, 30, 31, 50, 79, 81, 82, 86, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 149, 151, 152, 153, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 187, 188,

189, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231
criatividade 52, 54, 120, 128, 129, 133, 138, 139, 140, 151, 167, 171, 178, 200, 204, 215, 224, 236, 237
cultura africana 181, 183, 193

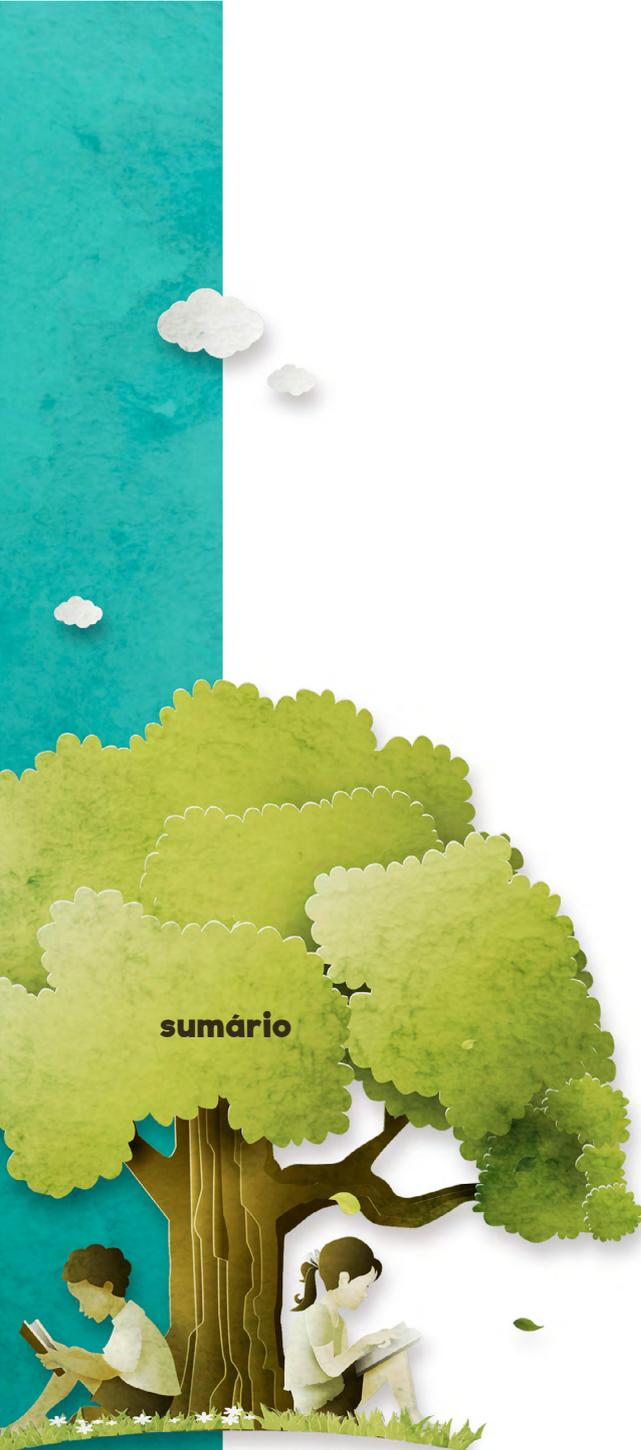
D

dinâmica 26, 70, 91, 95, 117, 120, 127, 203, 212, 216
discurso literário 33, 99, 109, 114, 199, 233
discursos 93, 99, 131, 139, 169
dúvidas 156, 159, 160, 161, 162

E

educação 17, 18, 21, 22, 25, 29, 33, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 51, 52, 55, 56, 61, 65, 78, 81, 88, 90, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 146, 148, 149, 150, 151, 182, 183, 186, 188, 192, 193, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 217, 218, 220, 221, 233, 240, 241, 242
educação linguística 38, 39, 41, 42, 52, 240
educação sexual 146, 148, 149, 150, 151
educador 21, 30, 50, 51, 79, 92, 105, 123, 129, 132, 141, 145, 167, 170, 195, 208, 217
ensino 17, 18, 22, 24, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 89, 90, 98, 99, 100, 105, 109, 137, 141, 142, 159, 183, 186, 188, 190, 193, 209, 213, 217, 240, 241

sumário



sumário

escola 17, 29, 30, 33, 34, 35, 42, 44, 47, 48, 49, 52, 54, 61, 62, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 108, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 176, 178, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 211, 213, 215, 218, 221, 240

escolarização 39, 149, 199

escravidão 181, 183

escrita 16, 28, 30, 31, 35, 40, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 61, 62, 69, 77, 79, 80, 89, 95, 98, 100, 105, 109, 128, 129, 130, 134, 140, 166, 167, 168, 172, 200, 201, 202, 203, 204, 210, 211, 213, 226, 227, 232, 237

escritor 27, 90, 93, 94, 97, 194, 233

estética 20, 22, 25, 26, 28, 36, 47, 48, 49, 56, 58, 60, 62, 65, 77, 81, 89, 94, 96, 97, 98, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 127, 128, 133, 142, 171, 199, 204, 214, 218, 219, 224, 225, 231, 233, 235, 236, 241

estudante 35, 48, 81

ética 25, 26, 49, 56, 97, 109, 110, 124, 127, 133, 142, 150, 152, 171, 219

experiência ontológica 25, 56, 127

F

formação 17, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 47, 50, 60, 69, 70, 72, 77, 78, 79, 84, 86, 87, 89, 93, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 116, 117, 118, 128, 133, 134, 135, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 155, 159, 160, 161, 166, 171, 172, 173, 174, 181, 182, 192, 193, 195, 196, 200, 201, 203, 205, 206, 208, 210, 213, 214, 215, 216, 218, 226, 229, 231

funcionalidade pedagógica 25, 56

G

gênero 28, 35, 46, 77, 83, 89, 104, 116, 141, 154, 162, 177, 194, 233

gramática 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 212, 226, 227

I

identidade 49, 62, 102, 117, 127, 133, 141, 151, 152, 153, 158, 166, 171, 181, 183, 184, 185, 195, 202, 204, 208

imaginação 19, 25, 56, 121, 129, 131, 139, 167, 168, 169, 178, 203, 210, 215

incentivo 28, 29, 31, 32, 34, 35, 39, 47, 77, 78, 81, 82, 98, 100, 105, 108, 109, 110, 138, 216

indivíduo 17, 27, 47, 48, 61, 69, 80, 101, 102, 146, 149, 151, 153, 156, 205

infância 104, 127, 131, 138, 147, 149, 150, 161, 169, 190, 203, 218

J

jovens 16, 21, 122, 146, 149, 153, 156, 158, 163, 181, 184, 185, 192

L

leitor 16, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 47, 48, 49, 50, 62, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 89, 96, 98, 99, 115, 119, 120, 121, 122, 129, 135, 139, 140, 145, 151, 152, 167, 173, 174, 195, 200, 204, 213, 214, 215, 216, 217, 224, 225, 229

leitura 10, 17, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 109, 110, 112, 119, 124, 129, 145, 152, 167, 174, 177, 178, 195, 199, 206, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 240, 241

leitura literária 17, 22, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 48, 62, 65, 72, 73, 76, 84, 86, 89, 90, 96, 98, 174, 218, 240, 241

letramento 22, 28, 29, 30, 31, 35, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 61, 62, 63,

sumário

64, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 89, 98, 100, 103, 104, 108, 213, 226, 227, 240

letramento literário 22, 28, 29, 30, 31, 35, 38, 39, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 62, 63, 77, 78, 79, 81, 82, 89, 98, 213, 240

linguagem 16, 20, 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 64, 122, 128, 130, 138, 139, 140, 168, 176, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 210, 211, 212, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 242

linguagem infantil 212, 224, 226, 229

língua portuguesa 38, 39, 40, 41, 42, 45, 51, 54, 240

linguística 28, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 51, 52, 53, 71, 77, 94, 122, 140, 200, 206, 207, 210, 211, 213, 225, 226, 228, 240

literatura 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 140, 141, 142, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 175, 178, 181, 183, 184, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242

literatura infantil 90, 134, 137, 140, 141, 142, 172, 175, 191, 196, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 221, 222, 223,

224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 241, 242

Literatura Infanto-Juvenil 31, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 144, 145, 148, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 163, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 192, 194, 195, 197, 241, 242

literatura periférico-marginal 90, 92, 96, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 110

livro 10, 17, 18, 21, 22, 29, 30, 31, 35, 47, 48, 62, 63, 78, 79, 81, 82, 86, 93, 99, 106, 112, 115, 128, 129, 130, 131, 132, 138, 139, 141, 145, 155, 159, 160, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 178, 208, 210, 213, 216, 217, 228, 230, 234, 240

lúdico 126, 131, 133, 134, 135, 169, 171, 172, 173, 178, 204, 205, 206, 226, 229, 234, 241

M

manifestação 58, 71, 107, 119, 122, 124, 127, 128, 133, 138, 166, 171, 199, 204

mercado editorial 115, 141, 199

metáfora 25

metodologia 39, 40, 63, 71, 81

metonímia 25

mistificação 91, 124

modelo 44, 45, 56, 66, 101, 211, 227, 228

momentos-ação 85

músicas 48, 62, 216

O

orientação sexual 145, 146, 147, 148, 149, 153, 163

P

pedagogia 29, 52, 72, 78, 81, 92, 98, 107, 108, 109, 118, 122, 135, 140, 141, 148, 173, 200, 208, 233

periferias 88, 93, 96, 106, 109, 110, 241

personalidade 16, 133, 139, 149, 171, 200, 202

sumário

poesias 48, 62, 116
 política educacional 28, 29, 32, 46, 77, 78, 89, 109
 prática 21, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 39, 41, 46, 47, 49, 50, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 92, 94, 97, 98, 99, 105, 106, 108, 109, 112, 118, 123, 124, 141, 148, 156, 174, 178, 188, 208, 213, 214, 232, 240
 prazer 10, 64, 65, 66, 72, 135, 136, 146, 147, 148, 151, 156, 162, 173, 178, 206
 pré-adolescente 132, 145, 157, 161, 163, 170
 preconceito 40, 44, 160, 161, 181, 182, 183, 185, 186, 193, 196
 professor 29, 32, 33, 34, 35, 51, 78, 82, 86, 99, 142, 154, 156, 161, 162, 163, 174, 175, 176, 177, 178, 199, 201, 209, 213, 214, 215, 234, 235
 psicanálise 66, 67
 psicologia 65, 66, 67
 puberdade 131, 151, 162, 169
 publicação 105, 106, 181, 184

R

realidade social 99, 181, 183
 resultados 17, 32, 39, 67, 84, 85, 87, 98, 108, 119, 174, 192, 193, 211, 213, 216, 224, 233

S

saber 27, 29, 42, 44, 56, 64, 65, 66, 67, 70, 78, 89, 122, 214
 sala de aula 29, 35, 48, 49, 52, 62, 78, 87, 142, 157, 158, 174, 175, 178, 192, 193, 194, 209, 213, 214, 217

sentidos 17, 25, 26, 33, 35, 36, 48, 52, 54, 56, 62, 107, 110, 114, 121, 127, 130, 138, 152, 168, 202, 231
 sexualidade 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 208, 241
 simulação 91
 socialização 30, 50, 78, 80, 84, 98, 101, 108, 131, 149, 169, 203
 sociedade 25, 26, 29, 30, 34, 36, 44, 47, 60, 77, 78, 79, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 107, 111, 114, 123, 141, 148, 150, 160, 161, 162, 181, 182, 185, 192, 193, 194, 195, 196, 202, 210
 sujeito periférico 91

T

teorias 66, 67, 71, 108, 130, 168, 188, 210, 212
 texto literário 16, 17, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 47, 56, 57, 61, 67, 69, 72, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 87, 89, 99, 123, 127, 128, 174, 203, 213, 214, 216

V

valores 34, 35, 36, 48, 62, 82, 100, 107, 109, 114, 133, 135, 138, 147, 148, 149, 153, 161, 171, 173, 176, 177, 182, 184
 vivência 18, 25, 36, 56, 93, 98, 123, 127, 130, 162, 168, 190, 206
 vocabulário 131, 133, 168, 171

www.pimentacultural.com

educação Literatura

ENSAIOS SOBRE LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LITERATURA