

Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório

10

*Kindergarten and literature: right to dream,
build and broaden repertoire*

Renata Junqueira de Souza*

Irando Alves Martins**

Resumo: A discussão que nos incita a elaborar este artigo centra-se na questão do direito das crianças pequenas à literatura. A partir de várias mudanças sociais, a educação é um direito; em meio a isso, também os livros literários estão presentes em políticas públicas de leitura. Desde 2008, crianças de educação infantil podem usufruir de livros infantis. Desfrutar desse direito é importante, pois a leitura crítica do texto literário propicia a ampliação e/ou transformação dos conceitos já construídos, uma vez que o ato de ler é um processo de interação entre escritor e leitor por meio da linguagem escrita, processo este que é formado por sujeitos com vivências e pontos de vista diferentes acerca do mundo. Nesse sentido, experienciar a literatura é uma forma de humanização e de melhor compreensão do mundo, do “outro” e de si mesmo. Portanto, defendemos a necessidade de a escola incluir em seu currículo um trabalho planejado cujo foco seja a estética literária com crianças desde a mais tenra idade, garantindo-lhes acesso à aprendizagem e a um mundo maior. Como na Educação Infantil os pequeninos ainda não sabem ler o signo escrito convencionalmente, é fundamental que o educador tenha um papel de mediador nesse processo e, assim, sua

* Doutora em Letras. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Unesp. *E-mail:* recellij@gmail.com

** Mestrando em Educação na Unesp de Presidente Prudente. *E-mail:* irandomartins@gmail.com

formação teórica acerca dos conceitos de leitura e literatura (infantil) faz-se necessária para garantir às crianças o direito à literatura.

Palavras-chave: Direitos humanos. Literatura Infantil. Educação Infantil.

Abstract: The discussion that encourages us to write this article focuses on the issue of children's right to literature. From several social changes, education is a right and, as part of it, literary books are also present in public reading policies. Since 2008, preschool children have been able to enjoy children's books. Having such right is important because reading literary texts critically broadens and/or changes concepts previously built, since reading is a process of interaction between writer and reader through written language, and such process is constructed by subjects who have different experiences and point of view toward life. Hence, experiencing literature is a form of humanization and better understanding of the world, the 'other' and of oneself. Therefore, we advocate schools should cover a planned work whose focus is literary aesthetics with children from an early age, guaranteeing them access to learning and to a wider world. As most of kindergarten children cannot read written signs conventionally, it is fundamentally important that educators act as mediators of this process. Thus, their knowledge concerning reading and (children's) literature is essential in order to guarantee children their right to literature.

Keywords: Human Rights. Children's Literature. Kindergarten.

Literatura – um direito

Quando propomo-nos a discutir a Literatura Infantil em um espaço destinado ao tema deste dossiê, Direitos Humanos e Educação, foi inevitável pensar no texto de Candido (1995), produzido em 1988, *O direito à literatura*. No referido ensaio, o autor defende que a literatura é um direito humano inalienável, já que tem papel “humanizador”, definindo humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções,

a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180).

Neste artigo, defendemos, assim como Candido (1995), a necessidade do acesso à literatura por quaisquer que sejam as classes sociais, uma vez que o texto literário possibilita a construção e a ampliação de conceitos acerca do mundo. Todavia, há três pontos que diferenciam nosso texto do de Candido. O primeiro refere-se à ênfase que damos à infância, abordando principalmente a Literatura Infantil, já que ela é tema central de nossas pesquisas, estudos e discussões nos últimos anos. Ademais, o assunto é relativamente recente, o que torna o debate essencial.

O segundo ponto diz respeito à noção de literatura. Candido (1995, p. 174) aborda o tema “da maneira mais ampla possível”, incluindo “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Neste artigo, nosso foco está no texto literário erudito. Embora se trate de uma abordagem mais estrita de literatura, não negamos o seu conceito mais amplo, já que concordamos que “[...] a distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores” (CANDIDO, 1995, p. 191). Portanto, trata-se apenas de uma delimitação necessária do tema, visto o espaço que aqui temos.

O terceiro aspecto é a inclusão da discussão do direito à literatura – nesse caso, a Literatura Infantil – no âmbito escolar. Nesse ponto, abordamos tanto a importância da literatura nas salas de aula da Educação Infantil como o papel do mediador em relação ao tratamento didático do texto literário para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para iniciar, falemos da literatura como um direito humano.

Se os direitos humanos são, grosso modo, as necessidades básicas de todos os indivíduos, ao defendermos a literatura como parte desse direito, estamos afirmando que ela é fundamental a todas as pessoas. Por quê? Quando falamos em direitos humanos, emergem três pontos principais: o direito à vida, à liberdade e à igualdade, como determinado pelo Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (2012). A literatura é um meio importante para a garantia desses benefícios por vários motivos. Em primeiro lugar, o processo de humanização resultado da apropriação do texto literário inclui uma inevitável interação entre o contemplador da obra e seu autor. Tal interação, mediada pela linguagem, é uma forma de experienciar o mundo a partir do ponto de vista do “outro”, ou seja, é uma maneira de ter novas possibilidades de enxergar a própria vida, de modo que o contemplador da obra possa viver (não no plano biológico) além do que é fornecido em sua comunidade local. Ao conhecer o “outro”, o sujeito passa a conhecer melhor seu próprio povo e a si mesmo, comparando e contrastando as culturas desde as suas características emocionais até as político-ideológicas. Nas palavras de Cosson (2011, p. 17):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Na verdade, isso não ocorre somente no âmbito da literatura, mas em toda e qualquer manifestação da linguagem. Acontece que o texto literário conta com uma das formas mais amplamente desenvolvidas da linguagem, o que resulta num desenvolvimento humano amplo. A apropriação da cultura humana por meio de obras literárias é, portanto, essencial para a formação de uma visão e um posicionamento de mundo crítico e esclarecedor. Em poucas palavras, a literatura, por ampliar o conceito de mundo, propicia ao sujeito contemplador da obra enxergar diferentes

modos de viver, os quais poderão ser aceitos ou rejeitados. Ao conhecer outras possibilidades de vida, o sujeito questiona as limitações que lhe são impostas em sua comunidade, tendo o direito de lutar por uma vida melhor.

A literatura, assim como as manifestações artísticas em geral, é também um meio de expressão que trata das mais diversas questões humanas, dentre elas a liberdade. A liberdade de expressão é inerente à literatura, que, por meio do plano ficcional, aborda temas como: felicidade, tristeza, vida, morte, amor, ódio, riqueza, pobreza, autoridade, obediência, liberdade, submissão, espírito, matéria. Se produzir textos literários é uma maneira de expressar o que se sente/vê do mundo, o efeito de sentido causado no contemplador da obra só existe graças à liberdade de acesso a esses textos, que, de certa forma, um dia foram (para não dizer que ainda são, dentro de alguns limites) censurados. Ou seja, a atividade de ler a expressão de determinado autor é também um ato de liberdade.

Além de meio de expressão, a literatura é uma forma de lutar pela própria liberdade (no sentido amplo): “[...] em todos os tempos, a Literatura preocupou-se com a Liberdade contra a opressão social, contra qualquer forma de sujeição do homem, que o impeça de escolher o seu próprio caminho e decidir o seu próprio destino” (LINHARES FILHO, 1984, p. 40). A leitura do texto literário contribui para a emancipação do sujeito, uma vez que propicia o questionamento e a avaliação do mundo de maneira crítica e reflexiva, de modo que o leitor possa, conseqüentemente, lutar por sua liberdade.

Concordando com os traços essenciais humanos defendidos por Candido (1995), Aguiar (2010), na mesa redonda *O direito à literatura e a emancipação humana: uma homenagem a Antônio Candido*, parte da programação da VIII Semana de Ciências Sociais da USP, confirmou esses traços por outro ângulo, ao elencar oito características humanas do século XXI: 1) a negação da reflexão como estratégia de dominação; 2) a satisfação com a própria ignorância e a dos outros, e o seu estímulo programado; 3) o embrutecimento das emoções; 4) o ódio ou o desprezo pelo próximo, e sua indução individual e coletiva; 5) a capacidade de fugir ou negar os problemas da vida através de fantasias fanatizantes; 6) a fixação num único

ideal de beleza, em geral narcisista, e a destruição de outras formas do belo como impugnantas, decadentes ou impuras; 7) a simplificação fanática do mundo e dos seres, em geral de forma maniqueísta e autocomplacente; e 8) o cultivo do ressentimento e do amargor, e a confusão do humor com o sarcasmo destruidor do outro. Essas características, resultado das grandes transformações sociais de nosso tempo, provenientes principalmente das condições de trabalho atuais, as quais exigem do trabalhador competitividade, flexibilidade e produtividade, levando a uma perda da subjetividade e ao consumismo exacerbado¹, confirmam ainda mais a importância da literatura como elemento organizador e humanizador do sujeito contemporâneo ou pós-moderno, para que ele possa compreender a si mesmo e o mundo a seu redor.

Diante desse contexto complexo, incluir a literatura como direito humano é, além de uma das formas de garantir o direito à vida e à liberdade (no sentido amplo dos termos), uma questão de assegurar igualdade a todos, pois o acesso de uns às obras literárias exclui outros da experiência estética, da fruição e do prazer que a literatura oferece, diminuindo a possibilidade de reflexão, de aquisição do conhecimento e de boa disposição para com o próximo e aumentando as chances do sujeito de negar ou fugir dos problemas da vida, de fixar-se num ideal de beleza único e narcisista, de simplificar o mundo e os seres e de cultivar o ressentimento e o amargor. Ou seja, o acesso limitado a obras literárias pode resultar no fracasso do tão necessário processo de humanização, sendo alguns privilegiados e outros não.

Cabe salientar que hoje as crianças já têm contato direto com temas antes conhecidos quase que exclusivamente pelos adultos, como sexo, sexualidade, drogas, morte, preconceito, diversidade cultural etc., outrora tabus e atualmente assuntos vistos pelas crianças, principalmente pela televisão. O acesso relativamente precoce a tais informações acarreta ao “[...] enfraquecimento da capacidade socializadora da família”, pois:

¹ Discorremos sobre o tema em: MARTINS NETO, I. A.; SOUZA, R. J. de. Desafios da profissão docente na contemporaneidade ou em busca da formação autônoma. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 61-67, 2014.

Na sociedade atual, os conteúdos da socialização primária são transmitidos com uma carga afetiva diferente da do passado, e tanto os grupos como as opções predefinidas às quais uma criança é exposta tendem a diferenciar-se, a multiplicar-se e a modificar-se com uma velocidade sem precedentes. (TEDESCO, 1995, p. 32).

Portanto, defendemos que a literatura deve ser disponibilizada para quaisquer pessoas, desde a mais tenra idade. É preciso considerar a criança como um sujeito que, tal como o adulto, se apropria da cultura humana para satisfazer as suas necessidades. Nesse sentido, torna-se essencial proporcionar a elas o acesso ao livro literário como forma de fruição, produção de conhecimento, interação social e apropriação cultural.

No entanto, o acesso físico de todos ao texto literário de qualidade não assegura os direitos à vida, à liberdade e à igualdade. É preciso que haja apropriação do conteúdo da obra, o que só é possível por meio de uma leitura que vá além da identificação de palavras, mas que compreenda o texto como um todo significativo, constituído por signos ideológicos organizados em determinada situação social e discursiva. Isso porque “[...] ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Devido à sua complexidade, não há uma definição exata de literatura. Para Candido (1995, p. 256), “[...] 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 organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Cosson (2011, p. 17) afirma que ela possui a “[...] função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. De acordo com Candido (2000), é necessária a consideração simultânea de três funções para compreender de maneira equilibrada a obra literária: a função total, a social e a ideológica. A primeira é derivada “[...] da elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão do mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados. Ela exprime representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo” (CANDIDO, 2000, p. 40). Diz Candido (2000, p. 41):

A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende de sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar.

A função social, por sua vez, “[...] comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade” (CANDIDO, 2000, p. 41). Nesse sentido, a interpretação pautada na intencionalidade do autor, afirmada por ele mesmo ou evidenciada pelo contemplador da obra, não é nula, mas também não é de natureza exclusivamente consciente, pois, “[...] considerada em si, a função social independe da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação” (CANDIDO, 2000, p. 41). Por outro lado, é comum que tanto os artistas quanto o público estabeleçam “[...] certos desígnios conscientes, que passam a formar uma das camadas de significado da obra. O artista quer atingir determinado fim; o auditor ou leitor deseja que ele lhe mostre determinado aspecto da realidade” (CANDIDO, 2000, p. 41-42).

A função ideológica refere-se a um sistema definido de ideias, que muitas vezes pode ser uma ilusão do autor e desmentido pela estrutura objetiva do que escreveu, podendo o público dizer se a obra lhe mostrou ou não as ideias pelo escritor defendidas (CANDIDO, 2000).

Nesse sentido complexo, a literatura não **é**; a literatura **faz, causa, provoca, diz, transforma, (des)constrói, questiona, humaniza**. A literatura tem **funções** e não parece ser passível de definição ou conceituação exata. Britto (2009, p. 198) a entende como “[...] expressão da cultura e forma de indagação da vida pelo belo”. Todavia, o efeito que determinado texto literário causa em certa situação de leitura também depende, em grande parte, do objetivo do leitor, de seu conhecimento prévio sobre o tema, de suas emoções no momento de realização da leitura, de sua proficiência leitora e de sua vontade (ou não) de ler. Portanto, o papel da escola como mediadora da apropriação cultural da literatura é fundamental.

Literatura e crianças pequenas

Em relação ao texto literário para as crianças pequenas, é válido mencionar a questão da inferiorização da Literatura Infantil. O simples fato de classificá-la como “infantil”, isto é, separá-la da classe “literatura”, já a coloca em um nível outro, e a literatura como arte, resultante da inspiração livre daquele que a escreve, parece-nos tornar uma produção insensível, com o intuito maior de vender do que de se expressar.

A hierarquização da obra literária pode acarretar vários problemas. Em primeiro lugar, quem categoriza esses textos é a academia, isto é, a noção de cânone se relaciona intimamente com o poder da elite intelectual, não sendo uma convenção social entre os leitores potenciais desses textos. Nesse sentido, uma literatura é considerada de melhor qualidade que a outra por uma cúpula crítica que não lê por prazer, mas para criticar. Segundo Hunt (2010), um texto literário não deve ser considerado melhor que o outro porque uma cultura não pode ser considerada melhor que a outra.

Em segundo lugar, os críticos literários são adultos e consideram a “literatura adulta” como modelo e o gosto dos adultos como padrão de uma “boa” literatura. A esse respeito, Hunt (2010) apresenta três modos de ler: a) o adulto que lê um livro destinado a adultos; b) um adulto que lê um livro destinado a crianças; e c) a criança que lê um livro destinado a crianças. No caso do adulto que lê um livro destinado à criança, muitas vezes não se trata de uma preferência de leitura, mas do ler para criticar. Além disso, um adulto não lê um livro infantil como uma criança o faz, pois, se a construção de sentidos está diretamente ligada ao conhecimento empírico do leitor, é um tanto quanto óbvia a possibilidade de haver grandes diferenças interpretativas entre adultos e crianças em um mesmo texto. Ademais, como nos lembra Hunt (2010, p. 106), “[...] os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e porque leem”.

Mortatti (2001) argumenta que a Literatura Infantil encontra-se numa situação de “menoridade”, principalmente devido à sua ainda forte relação com o didático/escolar. A autora parte da hipótese de que:

[...] a superação de sua condição de menoridade encontra-se diretamente relacionada com a assunção, por parte dos pesquisadores interessados, de uma atitude interdisciplinar decorrente do pressuposto da unidade múltipla determinadamente constitutiva do gênero – simultaneamente literária e didática. (MORTATTI, 2001, p. 185, grifo da autora).

Mortatti (2001) refere-se ao estudo dos textos literários a partir do ponto de vista das Letras e da Educação, sugerindo que este prioriza, muitas vezes, o didático em detrimento do estético, objeto de estudo das Letras.

No que diz respeito à qualidade dos livros infantis, Hunt (2010) apresenta dois modelos: os livros abertos e os fechados. O livro aberto necessita muito mais da contribuição do leitor para construção de sentidos, uma vez que não faz todo o trabalho, deixando lacunas de informações. O leitor precisa inferir a partir dos escritos, tendo a liberdade de preencher as imagens e as sensações. É um texto flexível, pois permite a leitura em diversos níveis de interação e diferentes possibilidades de leitura. No livro fechado, por sua vez, o escritor faz quase todo o trabalho para o leitor, limitando as possibilidades de interpretação, orientado o entendimento. São previsíveis e, por isso, podem ser lidos com facilidade. Hunt (2010) aponta que os livros infantis premiados e classificados como “bons” são, geralmente, os fechados, pois há uma crença de que as crianças são, de certo modo, ingênuas. Isso indica que a característica maior do texto literário (deixar uma lacuna a ser preenchida pelo leitor, a partir de suas inferências e experiências) é pouco vivenciada pelas crianças.

A tendência é, pois, substituir a narrativa de resolução pelo enredo de revelação. Uma vez que “[...] um livro adulto tende a solucionar uma parte do problema, mas deixar muitas outras em aberto [...]” (HUNT, 2010, p. 190) e o contrário ocorre com a literatura para crianças, notamos a inferioridade com que esta literatura é tratada em relação àquela e, conseqüentemente, o desmerecimento dado à criança.

Também não podemos nos esquecer dos aspectos políticos e ideológicos presentes nos textos literários e nas suas seleções para a sala de aula. Em primeiro lugar, precisamos considerar que “nós” somos constituídos

por uma série de valores e outras convenções sociais vivenciadas junto com as pessoas que nos rodeiam. Nas palavras de Hunt (2010, p. 212), os seres humanos não produzem a si mesmos; “[...] são produzidos pela sociedade e nesse processo recebem certos ‘modos de subjetividade’; e o modo de subjetividade em nossa sociedade (ocidental) nos engana fazendo-nos crer que *realmente* ‘produzimos a nós mesmos’”. Assim, a Literatura Infantil está ligada a várias “massas” de ideologias: aos escritores dos textos literários, aos críticos, aos responsáveis pelas seleções dos títulos (já que a criança dificilmente escolhe por si só e, mesmo quando o faz, sua escolha é resultado de uma influência dominante) e às crianças.

Aos escritores porque, como dito em linhas anteriores, somos resultado de uma sociedade. Nessa mesma linha de raciocínio, é a linguagem (objeto de construção do texto literário) uma produção social e histórica, como lembra Bakhtin (2011), ao defini-la como processo de interação por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. Ou seja: mesmo com toda a subjetividade presente nos textos literários, eles são uma recriação de um já-dito e, portanto, são carregados de ideologia.

Aos críticos, que fazem leituras com fins analíticos; que defendem o caráter prazeroso do texto literário, mas os leem para aprová-los ou (e com mais frequência) negá-los. São os que pertencem à sociedade altamente letrada e são rodeados de intelectuais. Em outros termos, trata-se de uma ideologia da elite, dona do discurso autorizado (pois são especialistas) e, conseqüentemente, uma ideologia que influencia e convence as classes menos escolarizadas. Portanto, define qual é a “boa” e a “má” literatura, independentemente de qual “tipo de literatura” causa prazer no leitor comum.

Aos responsáveis pelas seleções dos títulos, cabe dizer, os ministérios, as escolas e os professores. Os ministérios, a partir dos interesses políticos dos governantes, isto é, de como se deseja formar o cidadão, fazem suas escolhas. A escola delimita, então, os títulos para ela enviados (é preciso lembrar-se dos livros encaixotados e nunca utilizados). No mesmo caminho, o professor reduz mais um pouco o acesso à diversidade de autores e gêneros, de acordo com sua prática pedagógica, seus gostos e suas

censuras. Por exemplo: uma escolha relacionada aos conteúdos desenvolvidos no bimestre/semestre, como o uso do texto literário como pretexto para desenvolver um trabalho com temas transversais e/ou moralizantes; uma seleção baseada no repertório do professor que, com o pouco tempo livre que lhe resta por conta da carga horária completa, é limitada; uma negação do que ler por conta de uma cultura censurada, estagnada num tempo em que é receoso falar de morte, sexo, assassinato. Prova disso foi quando o Tribunal de Justiça, em 2010, proibiu a distribuição do livro *Cem melhores contos brasileiros do século*, considerando que um deles evidenciava um elevado conteúdo sexual. Sem mencionar a recente polêmica acerca da obra de Monteiro Lobato, analisada como constituinte de elementos racistas em relação à popular personagem Tia Nastácia. Vale lembrar, também, que algumas bibliotecas escolares determinam a idade certa de ler cada título, disponibilizando livros de questionável qualidade literária às crianças.

Às crianças que, embora consideradas leitoras ingênuas, têm uma ideologia e, por isso, um modo peculiar de ler. Como aponta Hunt (2010, p. 205-206), “[...] todos os dados psicológicos e educacionais sugerem que as crianças têm uma cultura diferente ou sobreposta, ou uma contracultura em relação à dos adultos, e que elas entendem e fazem associações com significados diferentes”.

Em poucas palavras, os textos aos quais as crianças têm acesso na escola são os contemplados por livros didáticos (geralmente fragmentados, bem como com fins pedagógicos), ou os não censurados pelo docente, muitas vezes utilizados como pretexto para o ensino da gramática normativa e tipologia textual, não para a apreciação da estética literária. Para Hunt (2010, p. 209, grifos do autor), “[...] as crianças não têm liberdade de escolha; podem ter liberdade para escolher *dentre o que há para ser escolhido*, mas não é a mesma coisa”. O autor argumenta também que “[...] quando uma criança passa a escolher, sua capacidade de escolha já terá sido moldada pela ideologia de seus mentores” (HUNT, 2010, p. 209).

Em síntese, a Literatura Infantil deve ser considerada uma produção histórica, cultural e artística que, por tratar das diversas questões humanas

de forma poética, tem função de “humanizar”, apresentando um mundo maior à criança. Contudo, quando o adulto (políticas públicas, instituições escolares, professores e pais) seleciona o livro infantil, a criança é privada de parte do direito à literatura, pois a ela não é dado o direito à liberdade de escolha, resultando na desigualdade social e limitação do amplo conceito de vida que apenas a literatura pode oferecer.

Escolher um livro – o trabalho do mediador

Por outro lado, permitir que as crianças escolham por si só todos os livros que queiram ler pode dar espaço para que essas escolhas sejam paudadas em aspectos outros que não o estético, como a extensão do livro e o seu embelezamento visual, havendo o risco de serem atraídas por materiais de caráter unicamente mercadológico. Ademais, a necessária inclusão da literatura na escola desde a mais tenra idade leva à inevitável seleção baseada em princípios educativos, cujos objetivos determinam essa escolha. Lajolo (2008, p. 106) aponta:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Cosson (2011, p. 35-36) defende que a seleção dos textos deve combinar três critérios: o cânone, o contemporâneo e a pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o

princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola e novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

A nosso ver, a seleção de obras literárias infantis na escola deve considerar pelo menos dois aspectos, a fim de garantir o direito à literatura sem perder de vista o direito à educação: 1) a literatura como produção artística capaz de humanizar o contemplador por meio do belo; e 2) a principal finalidade da educação: desenvolver amplamente o cidadão para o exercício da cidadania, do trabalho e a continuidade nos estudos.

A inclusão da literatura no currículo escolar é inquestionável. Todavia, o tratamento didático em relação a seu ensino é criticado, sobretudo aquele pautado nos livros didáticos, como usualmente ocorre na escola:

Os livros de literatura, geralmente, informam o contexto em que a obra foi produzida e publicada, a vida de seu autor e outras obras dele, o movimento literário em que a obra se insere, mas não colocam o leitor em contato com o texto. Esses manuais até chegam a analisar aspectos de algumas obras ou excertos de obras, apontando recursos linguísticos empregados em sua construção, mas não oferecem ao leitor a experiência da leitura literária. O prazer de ler e “viver” o texto não está incluso nesses manuais. (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 67).

No Ensino Médio, há grande foco no contexto a partir do movimento literário ao qual a obra pertence, geralmente iniciando com textos do Trovadorismo, pouco significativos para a realidade dos alunos, até o Modernismo ou, em alguns casos, as chamadas “Tendências Contemporâneas”. Tal conteúdo, embora necessário, é insuficiente e o seu ensino único é inadequado, pois tende a descaracterizar o elemento estético da obra em detrimento apenas de sua “função social”. Na Educação Infantil, por sua vez, essa prática da linha do tempo é, no mínimo, inviável, mas pouco tem

sido discutido acerca de metodologias para o trabalho com o texto literário nessa faixa etária. Na verdade, o próprio papel do adulto responsável pela criança desse nível escolar tem suscitado indagações, apresentado, de um lado, um profissional com a função principal de cuidar e, de outro, de ensinar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta:

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (BRASIL, 1998, p. 143).

Contudo, por não ter caráter metodológico, o documento não aponta metodologias de ensino da Literatura Infantil, limitando-se a afirmar que “[...] uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura” (BRASIL, 1998, 144) e que “[...] os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever” (BRASIL, 1998, p. 152).

Para nós, o livro precisa ser apresentado à criança como um patrimônio cultural a partir de duas dimensões: material e literária. A dimensão material inclui o livro como objeto: seu formato, seu tamanho, sua disposição gráfica, sua materialidade. A criança precisa entender que ali existe uma (ou mais) história(s), contada(s) por uma linguagem; que há necessidade de seguir a sequência das páginas; que o livro tem um lado certo de ler; que é preciso iniciar a leitura da página esquerda para a direita, de cima para baixo; que as ilustrações precisam ser lidas em coerência com o texto escrito; que o livro não é feito para ser colocado na boca; que é preciso ter cuidado, pois o material costuma ser frágil; que um livro pode ser lido mais

de uma vez etc. Nesse sentido, cabe ao professor planejar um trabalho de manipulação desse objeto cultural em que a criança possa pegar, sentir, folhear o livro, tendo o educador como modelo leitor e como mediador do processo.

Quanto à dimensão literária, é crucial que o texto seja compreendido amplamente, de modo que a criança possa se identificar com as personagens, relacionar a narrativa com acontecimentos mundanos, questionar a história, inferir temas, ver cores e sentir sabores e odores que o enredo possa sugerir. Para tanto, é fundamental que haja um trabalho de compreensão textual que aborde tanto a questão da mensagem do texto como a estética. Ou seja, a leitura em voz alta feita pelo adulto é necessária, mas insuficiente. O fato de a criança ouvir não garante que haja compreensão, considerando que compreender seja resultado da interação entre escritor–falante e leitor–ouvinte, que exige conhecimento prévio (linguístico, textual e de mundo) e uma necessidade do sujeito.

Cabe lembrar que a criança de 0 a 6 anos geralmente não saber ler convencionalmente o signo escrito. No entanto, é importante que o mediador de leitura planeje atividades em que os pequenos ativem seus conhecimentos prévios, levantem hipóteses, criem imagens mentais, infiram, relacionem informações e questionem o texto, ou seja, que participem ativamente do processo de construção de sentidos do que está sendo lido. Por ser forma de interação, isto é, **ação** entre interlocutores, o leitor/ouvinte é tão importante quanto o escritor/falante para que o texto tenha sentido. Assim, essas ações leitoras precisam ser trabalhadas na sala de aula com o intuito maior de garantir a **compreensão**, pois sem ela não é possível interação nem um trabalho com a esteticidade da obra. Aliás, o próprio foco na compreensão e na literariedade do texto literário já abarca as principais finalidades da educação brasileira, pois contribui, por si só, na formação do sujeito para a cidadania e para o convívio em sociedade.

A sistematização desse trabalho pedagógico pode ser realizada por meio do ensino de estratégias de leitura metacognitivas, com propõem Kenee e Zimmermann (1997), Solé (1998), Girotto e Souza (2010) e outros. De acordo com Afflerbach, Pearson e Paris (2008):

Estratégias de leitura são tentativas deliberadas e dirigidas a um objetivo, a fim de controlar e modificar os esforços do leitor ao decodificar um texto, entender palavras e construir sentidos de um texto [...]. Ser estratégico permite ao leitor examinar a estratégia, monitorar sua eficácia e rever os objetivos ou meios, se necessário. De fato, uma característica marcante dos leitores estratégicos é a flexibilidade e a capacidade de adaptação de suas ações enquanto leem. (p. 368, tradução nossa).

Por garantir a compreensão ampla, as estratégias propiciam o acesso ao conteúdo do texto literário (mensagens e temáticas), permitindo a interação entre leitor e escritor e aproximando o contemplador da obra, do belo, da literariedade.

Os espaços educativos, como a creche e a pré-escola, devem oferecer um ambiente acolhedor para as atividades de leitura, selecionar um bom acervo de livros para crianças, tendo como critério a esteticidade e, sobretudo, garantir aos educadores uma formação adequada para trabalhar com leitura/literatura.

Nesse sentido, os educadores precisam trabalhar as práticas educativas de leitura na creche e na escola, estar preparados do ponto de vista teórico-metodológico, ou seja, eles devem conhecer o desenvolvimento da criança para que as atividades de leitura incidam sobre seu desenvolvimento proximal de tal maneira que promovam a aprendizagem das formas mais elaboradas de linguagem. Os critérios de seleção de acervos de literatura para crianças precisam ser cuidadosamente definidos, tendo em vista a esteticidade do texto literário, a formatação do livro, os conteúdos, as tradições literárias e, sobretudo, a função humanizadora da literatura na formação da criança.

Em síntese, o direito da criança à literatura, fundamental para a sua formação plena e sua humanização, depende tanto do acesso aos textos como de um trabalho planejado de compreensão textual que enfatize a fruição e a interação social. Assim, o direito a sonhar, ampliar e construir repertório por meio do texto literário é garantido e as crianças pequenas podem se iniciar no mundo da leitura.

Referências

AFFLERBACH, P.; PEARSON, D.; PARIS, S. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, v. 61, nº 5, p. 364-373, 2008.

AGUIAR, F. *O direito à literatura e a emancipação humana: uma homenagem a Antonio Candido*. Palestra proferida na VIII Semana de Ciências Sociais da USP. São Paulo, 30 maio 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. (Série textos básicos; n. 67).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

_____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. et. al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KEENE, E.; ZIMMERMANN, S. *Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LINHARES FILHO, J. Literatura e liberdade. *Revista de Letras*, v. 7, n. 1/2, p. 34-42, 1984.

MORTATTI, M. R. L. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerários – Revista de Literatura*, n. 17, p. 179-187, 2001.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1995.

RAMOS, F. B.; ZANOLLA, T. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. *Contraponto*, v. 9, n. 1, p. 65-80, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.