

INFÂNCIA, ESCOLA E LITERATURA INFANTIL

Childhood, School and Children's Literature

Ma. Débora Rodrigues de Almeida
Deboraa_almeida@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-8581-2726

Dra. Vivianne Fleury de Faria
vivianne_fleury_faria@ufg.br
ORCID: 0000-0003-4624-4484

Resumo: O presente artigo dispõe sobre a relação entre infância, escola e literatura infantil a partir de uma perspectiva histórica e social moderna. Busca-se a apresentação de concepções e ideais que marcaram, em especial, o século XVIII, e assim contribuíram para a modulação da infância, da escola e do gênero literário infantil tal como são conhecidos atualmente. Segundo Boto (2017), o iluminista Jean Jaques Rousseau foi precursor da ideia de infância, ainda que já na Antiguidade o método de divisão da educação já existisse, tendo sido abandonado e só é retomado na idade Moderna, a partir de anseios e necessidades da burguesia. Junto com a ideia de infância surge uma literatura voltada para este público, mas que convive com “versões” não artísticas, não literárias, com fins pedagógicos e moralizantes – chamadas de “literatura escolar” ou “para-literária”, segundo Eco (1989). Infere-se aqui que cabe à escola, enfim, promover a leitura literária de fato, direito inalienável de todo cidadão (CANDIDO, 2011) e ferramenta de emancipação e de inserção do aluno na vida social.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Literatura infantil. Infância. Escola.

Abstract: This article deals with the relationship among childhood, school and children's literature from a modern historical and social perspective. It seeks to present conceptions and ideals that marked, in particular, the 18th century, and thus contributed to the modulation of childhood, school and the children's literary genre as they are known today. According to Boto (2017), the illuminist Jean Jaques Rousseau was a precursor of the idea of childhood, even though the method of dividing education already existed in antiquity, having been abandoned and is only resumed in the Modern age, based on the yearnings and needs of the bourgeoisie. Along with the idea of childhood comes a literature aimed at this audience, but which coexists with non-artistic, non-literary “versions”, with pedagogical and moralizing purposes – called “school literature” or “para-literary”, according to Eco (1989).). It is inferred here that it is up to the school, in short, to promote literary reading in fact, an inalienable right of every citizen

Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria

(CANDIDO, 2011) and a tool for emancipation and for the insertion of the student in social life.

Keywords: Literature teaching. Children's literature. Childhood. School.

Introdução

A formação do leitor literário na educação básica é um dos maiores objetivos de docentes desde os anos iniciais até o ensino médio. Este é um desafio que a escola deve enfrentar, uma vez que a leitura literária constitui, por um lado, um direito fundamental de todo cidadão (CANDIDO, 2011) e, por outro, incremento indiscutível do “capital cultural” destes alunos (BOURDIEU, 1989), ferramenta poderosa de emancipação e de inserção social. Principalmente, a leitura literária prepara para a vida, “ajuda a viver”, conforme Todorov (2009), humaniza, segundo Candido (2011), ao promover a empatia pelo outro. Ainda, a escola é o ambiente melhor aparelhado para este fim, muitas vezes sendo o único lugar em que a criança tem contato com obras literárias. Neste sentido, a literatura voltada para crianças, a chamada literatura infantil, e sua relação com a escola é de suma importância para os pesquisadores da educação básica.

O presente artigo dispõe sobre a relação entre infância, escola e literatura infantil a partir de uma perspectiva histórica e social moderna. Busca-se a apresentação de acontecimentos, pensamentos, concepções e ideais que marcaram, em especial, o século XVIII, e assim contribuíram para a modulação da infância, da escola e do gênero literário infantil tal como são conhecidos atualmente.

Com efeito, literatura infantil e escola como são vistas hoje – frutos dos anseios burgueses e da modernidade – possuem origem e objetivos comuns. Compartilham intenções relacionadas à formação humana – ainda que as vezes caminham na contramão dessas intenções – e surgiram a partir de um processo de valorização e discussão da infância (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984). É o que se verá a seguir.

Infância – um conceito moderno

Para explicar a disseminação da concepção moderna de infância e os esforços criados em torno dessa fase da vida humana recorre-se aos pressupostos teóricos da historiadora Carlota Boto, que discorre sobre as contribuições filosóficas do iluminista Jean-Jacques Rousseau para a educação e para a política social no Século das Luzes.

Infância, escola e literatura infantil

Conforme Boto (2017), o pensamento rousseauiano sobre a infância atravessou gerações de teóricos e educadores e faz-se presente até hoje em discussões relacionadas à educação e formação das crianças.

Igualmente busca-se apoio em críticos da literatura infantil, como Regina Zilberman (1984; 2012) e Lígia Cademartori Magalhães (1984), que observam que a escola de moldes burgueses e a literatura dirigida às crianças surgiram em decorrência da preocupação - fenômeno moderno - que se criou em torno da infância.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. [...] (ZILBERMAN, 2012, p. 34).

Para as autoras, a origem da literatura infantil e da escola se confundem, mesmo sabendo que a primeira antecede o advento da segunda (ARROYO, 1968), sobretudo na literatura oral, uma vez que histórias são contadas para as crianças pelos adultos desde sempre. Ocorre que, no período em questão, a literatura infantil passa a ser usada a serviço da escola e ambas passam a compartilhar funções: de instruir, educar, moralizar as crianças/alunos. Torna-se difícil separar literatura infantil de literatura escolar, observar os pormenores que ora distanciam, ora aproximam a arte da palavra da instrução pedagógica.

A literatura infantil como seleção, publicação e distribuição de textos destinados à criança teve seu início vinculado à pedagogia. O aspecto meramente lúdico de um texto não justificava a publicação, apenas o critério de utilidade educativa legitimava a difusão de histórias infantis. Este didatismo prepondera maciçamente até o surgimento de obras como *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, *A ilha do tesouro*, de Robert L. Stevenson e as histórias de Mark Twain: *As aventuras de Tom Sawyer* e *As aventuras de Huckleberry Finn*. Com esses autores, o moralismo conformativo perde terreno, embora isso não signifique a remoção do jugo pedagógico a que tem estado submetida a literatura infantil. Exceções à parte, o predomínio dos objetivos pedagógicos não desapareceu, quando muito trocou de roupa. A preocupação pedagógica dessa literatura definida pelo seu destinatário é tão marcante que se torna, na maioria dos textos, indissociável dos demais elementos da composição. [...] (MAGALHÃES, 1984, p. 41).

Lígia Cademartori Magalhães (1984) aponta para o perigo da pedagogização do gênero - situação em que os autores destinados ao público infantil escrevem apenas para atender um conjunto de interesses didáticos, normalizadores ou moralizantes -, e alerta sobre o estreito vínculo entre literatura infantil e pedagogia, pois vê nesta relação um

Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria

favorecimento para a criação e perpetuação de padrões e normas e, por conseguinte, o comprometimento do valor estético das obras.

Faz-se necessário, portanto, apontar as diferenças entre literatura infantil e literatura escolar, e para isso recorre-se a Leonardo Arroyo (1968), que afirma ser necessário estabelecer limites entre os gêneros que, apesar de partilharem seu destino – ser lido por uma criança – divergem quanto à forma, essência e intenções formativas. É preciso esclarecer esses limites entre literatura escolar e literatura infantil afim de analisar suas funções, o papel que desempenham na escola e na sociedade.

A literatura escolar pode ser vista como ferramenta didática, posta para propagar conceitos, teorias ou dogmas. Já a literatura infantil deve ser entendida como arte, construção criada para provocar, objeto estético carregado de sentidos. Sentidos estes que a que o aluno deveria ter acesso e que a escola deveria proporcionar.

A título de inquietação e reflexão, Ildeu Moreira Coêlho (2013) questiona: Qual o sentido da escola? Para o filósofo essa escola, da qual também falam Zilberman (1984, 2012) e Magalhães (1984), carrega vícios desde sua constituição e os vem reproduzindo até os dias atuais. Pensada em meio a Revolução Industrial, visava atender interesses de ordem econômica e política, buscava o controle moral e intelectual dos alunos e, portanto, das futuras gerações. Sua função se alternava entre formar adultos trabalhadores (mão de obra) e “cidadãos” que contribuíssem para a manutenção do Estado e da máquina pública (pagadores de impostos) (ZILBERMAN, 2012). E o que será que mudou no século XXI?

À luz de outros autores, como Colomer (2003) e Rubem Alves (2002), portanto, é preciso discutir a emancipação da infância, tanto na área pedagógica, quanto na literária. Concomitantemente urge considerar a literatura em seu aspecto amplo, como “obra de cultura” (CÔELHO, 2009), afim de estabelecer um paralelo entre cultura, sociedade e escola, analisando aquilo que é criado, cultivado, valorizado pela humanidade e transmitido, reproduzido, através da escola, para e por essa mesma humanidade.

Ademais, versa-se sobre os rumos da escola e do conhecimento. Coêlho (2013) chama atenção para o real sentido da escola, do conhecimento, das artes e linguagens e leva a refletir sobre a formação não somente do aluno, mas convida a pensar sobre a formação humana, do homem que vive em sociedade e se interessa pelo bem comum, que percebe a incompletude da vida, da ciência, dos saberes e de si mesmo, compreende o significado do conhecimento vivo e se vê em constante formação e transformação.

Antes do aparecimento do modelo familiar burguês, centrado no núcleo: pai, mãe e filhos, e da nova noção de família propagada neste século, centrada não mais com

Infância, escola e literatura infantil

as amplas relações de parentesco, mas em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 2012) –, inexistia uma dedicação exclusiva com a infância. “Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado” (ZILBERMAN, 2012, p.34). Crianças e adultos frequentavam os mesmos ambientes, participavam dos mesmos eventos, jogos e faziam as mesmas leituras. Também não existia a ideia de amor especial pelos pequenos, um laço amoroso que aproximava pais e filhos. Sempre existiu a preocupação de alimentá-los, vesti-los, educá-los, mantê-los vivos, mas assim se fazia como com qualquer outro ser humano, adulto ou infante. (ZILBERMAN, 1984; 2012). Não se criava, pensava, falava em comida de crianças, roupa de crianças, educação de crianças, ou qualquer necessidade específica para essa fase do desenvolvimento humano. A criança era uma espécie de adulto em miniatura (ARIÈS, 1981)

Para Ariès (1981), é exagerado dizer que somente na Idade Moderna os cuidados com a infância apareceram, pois os gregos e romanos já haviam estabelecido tratados e propostas relacionados ao cuidar e educar de meninos e meninas. No entanto, na era medieval houve um retrocesso em termos de educação e formação infantil, visto que abandonaram a divisão da infância em classes ou períodos de idade.

De fato, A ideia de que a criança, ao crescer, transita de uma faixa etária a outra (passa por ciclos) que existiu na Antiguidade só foi retomada na modernidade com o advento da preocupação educacional (ARIÈS,1981). É atribuída à Hipócrates, 400 anos a.C., a classificação de sete etapas da vida: o bebê, dos 0 aos 7 anos; a criança, dos 7 aos 14; o adolescente, dos 14 aos 21; o jovem, dos 21 aos 28; o maduro, dos 28 aos 49; o idoso, dos 49 aos 56, e os anciãos, acima dos 56 (FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004).

Nota-se, portanto, que separar as pessoas em fases de idade era um pensamento antigo. Na Roma Antiga, Quintiliano adotava a máxima de Juvenal, o entendimento de que a criança merecia o maior respeito (*maxima debetur puero reverentia*), já apontando para a necessidade de se observar o futuro adulto, estudá-lo, compreendê-lo em seu ritmo e possibilidades (FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004).

No entanto, não se pode afirmar com certeza a existência, antes do século XVIII, de uma consciência da particularidade infantil, todavia também que jamais se pensara na educação infantil antes disso (FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004). Comenius publicou no século XVII a *Didática Magna*, um tratado de ensino que mencionava um

Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria

sistema educacional dividido pelos diferentes períodos da vida, ou seja, em “quatro partes, cabendo à infância, a escola materna, à puerícia, a escola primária, à adolescência, o ginásio, e à juventude, a academia.” (FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004, p. 22).

Os pensamentos de Comenius inspiraram a ideia moderna da organização da educação escolar por classes/séries de idade, assim como os do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, autor de outro importante tratado: *Emílio ou da Educação*, publicado em 1762. Em um contexto de transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar, Rousseau se opôs àquilo que era senso comum na era moderna, contribuindo, em alguns aspectos, para teorias educacionais e psicológicas da modernidade, como também para as contemporâneas, estas por vezes responsáveis por analisar o desenvolvimento intelectual, emocional e comportamental da criança. O iluminista suíço transformou, com *Emílio*, a maturidade, inteligência e sociabilidade infantis em objeto de estudo para as ciências humanas e até mesmo biológicas. (BOTO, 2017). Além de dividir a vida do menino Emílio (personagem inventado) em fases, o autor as analisou profundamente, produzindo hipóteses, levantando reflexões, analisando variáveis, e criando, enfim, um método de análise sobre educação e infância.

Comparando a criança ao homem em seu *estado de natureza* (somente dotado de *amor de si, piedade e perfectibilidade*), o filósofo entendia que compreender o infante em sua constituição se assemelharia a compreender o adulto e, conseqüentemente a sociedade da qual faz parte, representaria melhor habilidade para caracterização do homem em sua vida adulta. (BOTO, 2017). Conforme infere Boto (2017), para Rousseau era importante assimilar o homem de seu tempo, entender o que o levou a sair do *estado de natureza* e para qual estado “caminharia”. O filósofo criticou seus contemporâneos, os quais afirmavam enxergar no Século da Luzes (era da razão) a certeza da evolução humana e a continuidade do progresso civilizatório. O criador de *Emílio* não acreditava na ciência e razão como garantias da evolução e civilização humana, pelo contrário, expôs suas críticas quantos às falhas desse pensamento eufórico da época. Para ele, a sociedade estava longe de atingir a formação integral de homem. O progresso científico e o estímulo à razão no período Iluminista não traziam consigo valores e virtudes necessários a uma sociedade democrática (BOTO, 2017). Segundo Rousseau, o ser humano caminharia – e caminha – rumo a uma sociedade das aparências, pois a educação que fomenta os interesses individuais, que prima pelo controle e que moraliza pelo medo, estaria longe de alcançar os ideais da democracia e do bem comum. (BOTO, 2017).

Infância, escola e literatura infantil

O trabalho de Rousseau repercutiu muito em sua época e nos séculos seguintes, afetando, de certa forma, várias áreas ligadas à criança, como a pedagogia, psicologia e medicina. Sua insistência pelo respeito às crianças e sua atenção a cada uma das fases do desenvolvimento humano – Emílio foi acompanhado até os 25 anos – antecedeu teorias e métodos educacionais/ comportamentais e psicológicos como os de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Edgar Morin e John Dewey. Foi um pensador à frente de seu tempo, e contribuiu, em grande parte, para que a sociedade mudasse sua relação com a infância, sendo propulsor para que ao longo dos séculos XIX, XX e XXI se multiplicassem as propostas e as ações dirigidas às crianças em termos de legislação, políticas públicas, saúde, mercado, educação (BOTO, 2017), e assim, conseqüentemente, tendo reflexos também na relação existente entre escola e literatura infantil.

Essa nova consciência difundida de infância, que valoriza esta etapa da vida “gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções”, segundo Zilberman (2012, p.34-35). A escola passou a ser incumbida de moldar as crianças (agora mais alunos que crianças) afim de que todos ficassem tranquilos quanto ao futuro da sociedade. “A transformação da criança em *aluno* seria ao mesmo tempo a definição do aluno como a *criança*” (FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004, p. 22). Esse processo de escolarização da infância, os conceitos, ideias e representações existentes em torno da criança, misturam-se e confundem-se com os conceitos, ideias e representações referentes ao aluno, como se um não pudesse ser dissociado do outro. Assim se dá, por exemplo, quanto a chamada literatura infantil.

Literatura infantil, literatura escolar e paraliteratura

Conforme Zilberman (1984; 2012), as histórias destinadas exclusivamente às crianças surgiram em um contexto de ascensão da família burguesa, de redefinição do *status* concedido à infância na sociedade e de reorganização da escola. A emergência de uma literatura direcionada aos leitores mirins está associada à pedagogia, visto que a preocupação com a infância na Idade Moderna se transformou em mecanismo de controle de tudo aquilo que se destinasse a ela (ZILBERMAN, 1984; 2012) e várias foram as “ferramentas didáticas” utilizadas na escola para a “proteção infantil”. Nos livros o que se via eram histórias elaboradas para serem convertidas em instrumento da nova

Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria

instituição de ensino: a escola, a qual deveria zelar pela formação moral e intelectual de seus alunos.

Devido ao contexto em que surgiu, a literatura infantil careceu por muito tempo de um estatuto artístico e de um reconhecimento em termos de valor estético (ZILBERMAN, 1984). Pouco compreendida enquanto arte, passou inclusive a ser denominada por literatura escolar (ARROYO, 1968), pois acreditava-se que as narrativas infantis, como os contos e as fábulas, deveriam por regra possuir cunho pedagógico. Conforme Arroyo (1968), sempre existiu literatura, desde as primeiras civilizações se produzia, se escrevia, se contava e recontava histórias, no entanto, as mesmas histórias às quais os adultos tinham acesso, também tinham as crianças.

Existia literatura, mas não existia literatura pensada para um destinatário exclusivo. As crianças liam e ouviam diversas narrativas, não importava o que estas abordavam, de Homero, com a *Ilíada* e a *Odisséia*, à Deföe, com o universal *Robinson Crusoe*, passando por Fontaine e suas fábulas, Perrault e seus contos. A partir de Fénelon (1651-1715) e dos irmãos Grimm (1785-1859) se começa a falar em histórias e leituras para as crianças (ARROYO, 1968), contudo os escritos destinados a elas carregavam tanta qualidade literária que eram apreciados por todas as faixas etárias, pois encantavam tanto os pequenos quanto os adultos.

Um dos problemas da literatura infantil a partir do século XVIII, quando organizada e escolarizada, residia no fato de que os autores passaram a escrever para alunos e não para crianças, portanto se afastaram, ao que parece, da concepção ampla de literatura, e com isso deixaram de promover o papel provocador, sensibilizador e crítico das obras literárias. *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift; *Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Lorenzini; e *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson são obras que formaram gerações de crianças e adolescentes e continuam formando, pois possuem características que lhes são peculiares. São leituras que permitem imaginar, apelam à fantasia e ao humor e trazem conhecimento de mundo através das vivências de seus personagens, diferentemente da literatura escolarizada, em que ficam explícitos os objetivos pedagógicos e moralizantes no enredo, no perfil e na fala dos personagens.

Em uma autêntica obra literária o autor deve priorizar a “forma”, ou seja, a qualidade estética intrínseca a qualquer tipo de arte, e não o conteúdo moralizante (CANDIDO, 2011). Em literatura o “o quê” e o “para quê” devem estar submetidos ao “como”. A “arte da palavra” deve ser lida enquanto criação, construção, composição e não pelo assunto que apresenta, uma vez que ela não atua nos leitores apenas através do

Infância, escola e literatura infantil

tema. O efeito das produções literárias, conforme Candido (2011), se dá através da ação simultânea de três aspectos:

[...] Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p.178-179).

Portanto, as crianças podem “aprender” muito através da literatura. Contudo, o processo de aprendizagem em literatura é diferente, ela proporciona ao leitor conhecer diferentes culturas e realidades através de uma narração, bem como experimentar diferentes sentimentos quando o leitor se identifica e se emociona com um personagem. Não se faz necessário pedagogizar a obra literária infantil, afastando-a de seu viés artístico e literário, pelo contrário, ao priorizar o aspecto didático da escrita subtrai-se o necessariamente seu caráter artístico. À serviço da pedagogia já existem os livros didáticos e paradidáticos, os quais enfocam conteúdos, conceitos e explicações.

A literatura escolar, chamada por Humberto Eco (1989) de para-literatura, está muito presente no cotidiano das instituições de ensino no Brasil. Em sua grande maioria são ficções que se valem de elementos fantasiosos/maravilhosos, no entanto são narrativas mal construídas do ponto de vista estético – para dizer o mínimo. No desenrolar dos acontecimentos tudo culmina em uma “lição”, um “ensinamento” e, normalmente, o conflito é resolvido sem muita coerência, subestimando a inteligência do leitor infantil, como se, por serem destinadas às crianças, não carecessem de qualidade literária. “A preocupação pedagógica dessa literatura definida por seu destinatário é tão marcante que se torna, na maioria dos textos, indissociável dos demais elementos da composição.” (MAGALHÃES, 1984, p.41).

É mister, logo, refletir sobre um redirecionamento para o ensino de literatura na escola, principalmente por esta constituir um local privilegiado para a leitura, não se podendo separar literatura infantil de escola, pois encontram-se atreladas no processo de formação da criança/aluno (ZILBERMAN, 2012). O ambiente escolar é, geralmente, o espaço em que as crianças têm maior acesso ao livro, muitas vezes o único, seja ele de qualquer espécie, portanto é de suma importância refletir sobre as leituras ofertadas a elas. No tocante ao livro literário, é preciso evitar que seja substituído por outro, que perca seu espaço na sala de aula ou na biblioteca, pois cada leitura carrega consigo um sentido, uma importância, e cada qual tem seu papel e deverá, portanto, ter o seu espaço:

Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria

Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura. (ZILBERMAN, 2012, p.184).

Existem possibilidades para que a gênese pedagógica da literatura infantil seja superada. Se aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento “de mundo” e “de ser”, a leitura literária pode apresentar-se como elemento propulsor que levará a transformação da escola, tida como contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2012). Ao levar os alunos a refletirem, indagarem e se colocarem no lugar do outro, a literatura desperta a reflexão e o senso crítico, tão almejados pelos teóricos e educadores e ainda tão distante da realidade escolar. É preciso repensar a abordagem do livro literário infantil, comprometer-se como a relação que este estabelece com o seu leitor e não com a escola.

Literatura infantil ou literatura infanto-juvenil para quê?

Para além das dificuldades citadas, as quais giram em torno da relação escola e literatura, o processo de formação do leitor literário mirim torna-se um pouco mais complicado quando se reflete sobre o *status* oferecido à literatura destinada ao infante: melhor, igual ou inferior à literatura geral? Há, inclusive, divergências entre o conceito apropriado dentre os próprios estudiosos do campo: literatura infantil ou literatura infanto-juvenil?

Segundo Colomer (2003), são recorrentes as discussões frente esta dicotomia conceitual. Também são notórios os esforços para que esta literatura seja reconhecida como obra de cultura, de qualidade, para que seja aceita e valorizada em um processo contínuo de afirmação e reafirmação de seu *status* de arte. Para a autora, existem muitos questionamentos da crítica literária em torno dos elementos estéticos e estruturais que tipificam a literatura infanto-juvenil e que a acabam, por vezes, colaborando para rotulá-la como uma literatura “inferior”. Segundo Silva, “de um lado, existia o livro para o adulto, — ‘a verdadeira literatura’ e, do outro, a literatura considerada menor, feita para crianças, que não contava com o mesmo prestígio e inovação da primeira.” (SILVA, 2019, p.22).

Muitos autores pressupõem que o público jovem só compreenderá seus textos até certo ponto, ao passo que apenas os leitores adultos apreenderão seu significado mais

Infância, escola e literatura infantil

complexo. (COLOMER, 2003), sendo comum a prática de adaptações e adequações das narrativas para que estas sejam destinadas ao jovem leitor – o que colabora para o mito de que a criança é ingênua e menos capaz, subestimando seu potencial leitor e sua capacidade de simbolizar.

Entretanto, são vários também os autores que defendem o *status*, a qualidade e a importância de uma literatura infanto-juvenil. Para Hunt (2010), a literatura destinada às crianças está longe de ser simplória ou “inferior”. Contrário a essa ideia, o autor defende que os mesmos critérios utilizados para estabelecer a qualidade de uma obra adulta devem ser aplicados a livros infantis. Também afirma que, embora a literatura infantil exija uma poética singular, não pode ser considerada menor. — “Só porque o texto se destina a leitores supostamente inocentes não basta que ele seja em si mesmo inocente.” (HUNT, 2010, p. 37).

Para Zilberman (2012), os livros para crianças estão constantemente entre normatividade e ruptura e a literatura infantil somente ganha *status* de literatura se assumir o compromisso de levar o seu leitor a ter uma visão mais crítica da realidade.

Debatendo-se entre ser arte ou ser veículo de doutrinação, a literatura infantil revela sua natureza; e sua evolução e seu progresso decorrem de sua inclinação à arte, absorvendo, ainda que lentamente, as contribuições da vanguarda. (ZILBERMAN, 2012, p.176).

Conforme Silva (2019), os livros para crianças passaram por muitas transformações e acompanharam os valores de cada época. Temas antes considerados inapropriados para crianças, tais como morte, guerra e solidão aparecem agora nas obras destinadas a esse público e “a partir da década de 70 a literatura infantil avançou exponencialmente, no que se refere à quantidade e qualidade”. Portanto, a ideia de que literatura infantil não é arte tem sido, aos poucos, superada. A pesquisadora Nelly Coelho, igualmente, compactua com tal entendimento:

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. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 9).

Essa apreensão em torno de um duplo destinatário – o infanto-juvenil e o adulto –, considerada uma das maiores controvérsias da literatura infanto-juvenil contemporânea, faz com que alguns pesquisadores/professores busquem por obras com maior complexidade narrativa (VASQUES, 2007), contribuindo para a preocupação em torno da qualidade estética das obras destinadas ao público infanto-juvenil.

Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria

Ao considerarmos a importância da literatura para a formação humana, é preciso investigar se os livros que chegam às crianças são capazes de garantir o alargamento de experiências, o enriquecimento linguístico e o desenvolvimento da reflexão e da criticidade. (SILVA, 2019, p.22).

Apesar das discussões e polêmicas, as crianças e jovens formam-se como leitores literários por meio da leitura de vários livros considerados infantis e juvenis, portanto, vale o esforço, estudo e investimento neste campo. “Conhecer essas narrativas, os temas que abordam, as características narratológicas que apresentam e os valores que transmitem é imprescindível a todos os que se interessam pela formação leitora das novas gerações.” (VASQUES, 2007).

Com efeito, uma criança não verá uma obra literária da mesma forma que um adulto, visto que esta não vê a vida, não percebe a realidade como um adulto. Tal constatação não se trata de um problema, já que as obras literárias se mostram de forma diferente a cada leitor, independentemente de serem adultos ou crianças. Contudo, faz-se necessário refletir sobre como a obra literária representa as relações de poder entre adultos e crianças.

A perspectiva do infante sobre a obra literária e sobre como o mundo é representado em uma obra considerada infanto-juvenil constitui uma questão levantada por Zilberman e Magalhães (1984). As pesquisadoras suscitam a discussão em torno do fato de que quem escreve para a criança é o adulto, portanto, a maioria das narrativas infanto-juvenis reflete a perspectiva do adulto em relação ao mundo e, em especial, ao “mundo da criança”.

A criação dos textos para crianças e jovens está atrelada à sanção dos adultos (COLOMER, 2003). De uma forma ou de outra, o corpus infanto-juvenil acaba por ajustar-se aos critérios que, na opinião dos adultos, conferem a essa literatura o status literário/ educativo ideal. (VASQUES, 2007). Uma questão importante na análise das obras infantis é, assim, verificar em que medida os escritores conseguem de maneira efetiva superar essa unilateralidade quando se propõem criar um texto dirigido a crianças e jovens, particularmente no que diz respeito à representação da criança e do adulto no universo ficcional. Como orienta Ceccantini, é importante refletir sobre:

[...] em que medida a representação da criança e do adulto, nas suas múltiplas relações, vem reforçar esquemas de dominação do primeiro pelo segundo, atuando no eixo da manutenção do *status quo*, da reiteração dessa desigualdade de base; ou, sob um outro prisma, em que medida sua obra alcança um grau de adaptação suficiente para, assumindo o partido do jovem leitor, rejeitar o

Infância, escola e literatura infantil

exercício do poder do adulto sobre a criança e suas implicações como um dado natural e consumado. (CECCANTINI, 2011, p.128)

Para Zilberman (2012), são poucos os autores que conseguem, ao representar o universo infantil, aproximar-se da perspectiva do infante, mas existem. No Brasil, o pioneiro em promover a chamada emancipação infantil na literatura foi Monteiro Lobato. De fato, a série de obras do *Sítio do Picapau Amarelo* (1920 – 1947) as protagonistas são crianças que possuem vez e voz. Marisa Lajolo, em sua concisa e provocadora biografia sobre o escritor, demonstra pensar semelhante a Zilberman (2012). Para ela, o autor aposta alto na fantasia, oferecendo a seus leitores modelos infantis – as personagens – cujas ações se pautam pela curiosidade, pela imaginação, pela independência, pelo espírito crítico, pelo humor. (LAJOLO, 2000, p. 60).

Ao estilo emancipatório de Lobato, há a escritora Lygia Bojunga Nunes, primeira mulher brasileira a ganhar o prêmio *Hans Christian Andersen*. Com diversas obras primorosas, a autora demonstra sensibilidade na representação do universo infantil, dentre suas obras destacam-se: *A Bolsa Amarela* (1976), *O Sofá Estampado* (1980), *Corda bamba* (1986), *O meu amigo pintor* (1987). São obras que fogem do autoritarismo infiltrado na literatura infanto-juvenil e da constante busca pelo controle das crianças através do texto.

Igualmente, Sílvia Orthof complementa esse grupo de escritores. Em 1978, recebeu o Prêmio Molière de teatro por *A Viagem do Barquinho*; em 1979, ficou em 1º lugar no Concurso do Serviço Nacional de Teatro com o espetáculo *A Gema do Ovo da Ema*. Seu conto *O Pé Chato e a Mão Furada* foi premiado no 1º Concurso Nacional de Contos Infantis do Banco Auxiliar de São Paulo. Nos anos que se seguiram, foi premiada com o Prêmio Jabuti de Literatura(1983), da Câmara Brasileira do Livro, na categoria Literatura infantil, pelo livro *A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda*. Além disso, *Os Bichos que tive* ganhou prêmio de melhor livro infantil do ano da Associação Paulista de Críticos de Arte - APCA, e de melhor livro para a criança da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Já em 1987 - *Ponto de Tecer Poesia* ganhou o Prêmio Odylo da Costa Filho, da FNLIJ. E no ano de 1990 - *O Cavalo Transparente* foi adaptado para o teatro pelo grupo Tespis, e recebeu o prêmio de melhor espetáculo do ano em teatro infantil da APCA.

Evidentemente, não poderia ficar de fora desta lista a brilhante escritora Ana Maria Machado, ocupante de uma cadeira da Academia Brasileira de Letras (ABL).

Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria

Dentre tantas obras de Machado destacam-se: *História Meio ao Contrário* (1978), *Bisa Bia, Bisa Bel* (Novela) de 1981, *O menino que espiava pra dentro* (2008).

Também se ressaltam as contribuições da premiada e conceituada escritora Ruth Rocha, com as obras *O Reizinho Mandão* (1973), *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976), *O menino que aprendeu a ver* (1986), *A menina que não era maluquinha e outras histórias* (2019).

Estes autores, pioneiros em tratar as crianças como seres perceptivos e dotados de interesse, abriram caminho para muitos outros autores contemporâneos, tantos, que nem seria possível destacar todos aqui. Entretanto, ainda é longo o caminho até predominar entre educadores e responsáveis uma concepção de literatura que valorize a criança sem a subestimar.

Considerações finais

A partir de Morin (2012, 2015) e Suanno (2015), reflete-se, finalmente, sobre as possibilidades de ensino e de escola para e pelo século XXI. Morin direciona e instiga o pesquisador a olhar os saberes e disciplinas escolares de maneira complexa, interligados, assim como são todos os conhecimentos que se formam, se fazem e se dão na lida da vida. Para além da interdisciplinaridade, e da relação entre teoria e prática, Suanno (2015) elucida Morin (2015), pois convida a entender o conceito de transdisciplinaridade, bem como esclarece a importância da formação do profissional da educação, do estágio e da pesquisa.

A escola contemporânea, herdeira de tantos valores e conquistas, moldada no “seio” de revoluções históricas, influenciada por princípios fundamentais como os da república e da democracia, até então não conseguiu compreender seu sentido, e continua, em alguns aspectos, reproduzindo mitos a respeito do conhecimento e da aprendizagem. Moldada também por vícios e contradições em sua essência e história, prossegue reduzindo o saber à informação, verdade pronta, produto e mercadoria a ser transmitido aos alunos (COELHO, 2013).

Quando o professor leva a literatura ou qualquer tipo de arte para a sala de aula consegue ilustrar de forma mais clara o reducionismo dado ao conhecimento na escola. Assim como o conhecimento científico, o conhecimento advindo da literatura é, na maioria das vezes, apresentado aos alunos como algo pronto e imutável, não se questiona sua gênese, pouco menos se debate sua forma. As telas, esculturas ou letras se somam,

Infância, escola e literatura infantil

como nomes e números, às tantas outras informações adquiridas no currículo escolar, portanto, “temos dificuldades em provocar a sensibilidade, a imaginação e a reflexão dos estudantes [...] (COÊLHO, 2013, p. 65). O saber poderia ser abordado como construção, algo que foi criado, cultivado e, portanto, passível de crítica e interrogações, porque é “algo vivo”, incompleto, imperfeito e em constante transformação (COÊLHO, 2013).

A formação crítica e humanizadora pode despertar na criança a habilidade de se colocar no lugar do outro, a capacidade de enxergar além de si mesmo, a *pietade* defendida por Rousseau. Possibilita pensar e preocupar com o coletivo e o bem comum, a partir de um embasamento lógico simples: desejar para as outras pessoas, aquilo que se deseja e se idealiza para si próprio. Esta seria inclusive uma característica exclusiva dos seres humanos, afirma Rousseau, pois não agindo por instinto – como os animais – o homem consegue estabelecer relações de convivência e reciprocidade (BOTO, 2017).

A busca por essa formação poderia ser uma constante nas civilizações, pois é isto que de fato torna as pessoas seres humanizados e não somente seres humanos enquanto espécie – *homo sapiens*. Seria possível primar por aquilo que é público, que é do interesse de todos, pois as ações, o comportamento e as ideias de um indivíduo refletem ou afetam o modo como pensam, falam ou agem outros indivíduos. Realmente, mesmo com todas as particularidades as pessoas estão sempre, de uma forma ou de outra, estabelecendo relações umas com as outras.

Vale ressaltar a contribuição das artes e da literatura para a formação das crianças e da sociedade. As *obras de cultura* [...] “se constituem como atos que conferem sentido ao mundo, à vida, à ação social e individual [...]; dimensões do trabalho de criação e superação da realidade existente, permeadas pelos conflitos inerentes à vida coletiva.” (COÊLHO, 2009, p.183). Enquanto conhecimento vivo, a literatura infantil não pode ser resumida à literatura escolar, não pode ser meio de transporte para conceitos e informações. Faz-se imperativo, pois, a reivindicação do viés artístico da literatura infantil: ou trabalhar com a literatura autêntica, ou, ao menos, parar de chamar de literatura aquilo que não é, mascarando de literários textos moralizantes que ao invés de promover o espírito crítico do aluno, objetivam a sua adesão a modelos de conduta. A leitura de texto – de fato – literários é direito do aluno e sua abordagem em sala de aula é imprescindível, papel do professor.

Referências bibliográficas

Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papirus, 2002.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**: Ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.
- BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CECCANTINI, João Luís. **Literatura infantil** - a narrativa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COÊLHO, I. Cultura, educação e escola. In: teoria, análise, didática. (Org.) **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: narrativa infantil e juvenil atual. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FERNANDES, R.; KUHLMANN JR. Sobre a história da infância. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. Ed. Ver. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- SILVA, Danúbia Jorge. **Matéria de poesia: por uma formação leitora na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – CEPAE, UFG, Goiânia, 2019.

Infância, escola e literatura infantil

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. Brasília: 2015. 493 f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura?. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VASQUES, Cristina Maria. **Os caminhos da formação do leitor literário contemporâneo: tradição, tensões, carências e possibilidades**. Itinerários: Revista de Literatura, n. 25, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107400>>.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 1ª edição digital. São Paulo: global, 2012.

ZILBERMAN, Regina. E MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1984.