

A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA INFANTIL EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

*Rogério Lobo Sáber**

RESUMO

No cenário contemporâneo, o estudo da linguagem e suas tecnologias reivindica encaminhamentos metodológicos que priorizem um ensino discursivo de língua materna. O registro literário da língua, por demandar, em primeiro instante, um envolvimento afetivo do sujeito-leitor, equivale a recurso didático promissor no que se refere ao ensino e à reflexão significativa sobre a linguagem em sala de aula. Esta pesquisa investiga, por meio de recenseamento bibliográfico, se a literatura infantil consiste em recurso didático capaz de mobilizar os jovens estudantes em direção a uma formação integral, holística. O diálogo comparativo com os teóricos escolhidos - dentre os quais, podem-se citar Perry Nodelman, Diane Barone, Karín Lesnik-Oberstein e Cecília Meireles - mostra que o cenário educacional internacional e o cenário educacional brasileiro partilham deficiências metodológicas comuns e enfrentam dificuldades semelhantes, principalmente no que tange à catalogação do objeto de estudo da literatura infantil e à escolha de bons materiais literários a serem usados em sala de aula. Há de se notar, no entanto, que experiências válidas são recuperadas pela pesquisa, a fim de servir de fundamento para a prática pedagógica de professores que desejem explorar obras literárias em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura infantil. Ensino de literatura. Ensino de linguagem. Formação integral.

* Aluno do Programa de Doutorado em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Belo Horizonte, Brasil). Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, Campinas, Brasil). Licenciado em Letras (Português/Inglês e suas respectivas literaturas) pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Professor auxiliar da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS, Pouso Alegre, MG, Brasil). Área de concentração: Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Linha de Pesquisa: Literatura, História e Memória Cultural. Membro do Grupo de Pesquisa Crimes, Pecados e Monstrosidades: o Mal na Literatura, coordenado pelos professores Julio Cesar Jeha e Josalba Fabiana dos Santos. Endereço postal: Rua Monsenhor Dutra, n.º 20, apto. 902, Centro, CEP 37.550-019, Pouso Alegre (MG). Correio eletrônico: rogeriosaber@ufmg.br

CHILDREN'S LITERATURE EXPERIENCE IN CLASSROOM AND THE STUDENT'S INTEGRAL FORMATION

ABSTRACT

Language and its technologies studies claim, in the contemporary scene, methodological approaches that assign priority to a discursive teaching of mother tongue. The literary register of a language firstly demands an affectional bond from the subject-reader and it equals to a promising didactical resource concerning teaching and meaningful reflection about language in the classroom. This paper scrutinizes, through bibliographical research, whether children's literature is a didactical resource capable of leading young students toward an integral, holistic formation. The comparative dialogue with the elected theoreticians – among whom we can refer to Perry Nodelman, Diane Barone, Karín Lesnik-Oberstein and Cecília Meireles – indicates that the international and Brazilian educational scenarios share common methodological deficiencies, mainly concerning the establishment of the study object of children's literature, and the selection of good literary material intended for classroom. This research comprises legitimate experiences that serve as a starting point for the pedagogical practice of teachers who want to explore literary works in classroom.

Keywords: *Children's literature. Literary teaching. Language teaching. Integral formation.*

LA EXPERIENCIA LITERARIA INFANTIL EN EL AULA Y LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

RESUMEN

El estudio del lenguaje y sus tecnologías requiere, en el contexto contemporáneo, estrategias metodológicas que prioricen el aprendizaje discursivo de la lengua materna. El registro literario de la lengua, el cual involucra, en primer lugar, la afectividad del sujeto lector, es un recurso didáctico propicio para la enseñanza y la reflexión significativa sobre el lenguaje en el aula. Esta investigación busca, por medio del rastreo bibliográfico, identificar cómo la literatura infantil se constituye como un recurso didáctico que posibilita la formación integral y holística de los estudiantes. El diálogo comparativo entre los teóricos seleccionados, entre los cuales se puede mencionar a Perry Nodelman, Diane Barone, Karín Lesnik-Oberstein y Cecília Meireles, evidencia que los escenarios educativos internacional y brasileño presentan problemáticas metodológicas similares, principalmente en lo que se refiere a la definición del objeto de estudio de la literatura infantil y a la selección de materiales literarios de calidad por ser utilizados en clase. Es más, se exponen algunas

experiencias válidas que pueden servir como punto de partida para la práctica pedagógica de profesores que deseen trabajar con obras literarias en el aula.

Palabras clave: *Literatura infantil. Enseñanza literaria. Enseñanza lingüística. Formación integral.*

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de Língua Portuguesa, disciplina à qual está atrelado o ensino de Literatura, ordena o processo pedagógico de todos os demais componentes curriculares da Educação Básica brasileira, uma vez que todas as disciplinas do âmbito escolar dependem de leitura e interpretação de textos. O professor consciente, portanto, não pode prescindir da constante busca por encaminhamentos metodológicos que contribuam com a formação de sujeitos-leitores engajados e autenticamente letrados.

Para além dessa questão curricular, o real envolvimento com as múltiplas linguagens e suas tecnologias é pressuposto para a formação de cidadãos autônomos, críticos e, sobretudo, criativos. Apesar de já nos situarmos no século 21, muitas práticas em sala de aula não têm contribuído para um ensino discursivo de Língua Portuguesa/Literatura – concepção de linguagem que considera seu potencial de variabilidade semântica (a depender do contexto em que as enunciações são realizadas) e também a importância de os estudantes se envolverem afetivamente com a língua materna.

Motivados por essas questões iniciais, buscamos investigar mais acerca do tópico *literatura infantil*. Partimos da hipótese de que tal modalidade literária é recurso didático que contribui com uma prática docente capaz de priorizar um ensino discursivo de língua portuguesa. Amparamo-nos também na conjectura inicial de que o material literário de qualidade instiga e torna viável a execução de uma prática docente que, partindo do ensino-aprendizagem significativo de língua materna, se expande naturalmente em direção à formação holística do alunado, dado o tratamento estético garantido pelos bons escritores a temas relevantes à existência humana.

Nosso propósito é estudar literatura infantil para entender o vínculo que essa categoria de produção artística estabelece com uma formação humanista e como ela contribui para um ensino-aprendizagem de língua portuguesa que priorize a autoria dos aprendizes. Em síntese, nossa pesquisa retoma estudos teóricos que argumentam a respeito das possibilidades de aplicação e exploração da literatura infantil em sala de aula.

Portanto, nosso objetivo primário é compreender como a literatura infantil, ao ser conscientemente trabalhada em sala de aula, assegura uma formação humanística e integral do aluno. Como objetivo decorrente, recolhemos sugestões sobre como executar a prática pedagógica com essa espécie de material.

A pesquisa foi realizada por meio de recenseamento bibliográfico e, dentre o *corpus* teórico eleito para nortear nossos comentários, destacamos os seguintes especialistas em literatura infantil: Perry Nodelman, Diane Barone, Karín Lesnik-

Oberstein e, do contexto brasileiro, Cecília Meireles. Optamos pela busca de vozes teóricas que são pouco conhecidas em território brasileiro para que se ampliem as investigações sobre o tema.

Embora esta pesquisa não esgote as possibilidades teórico-metodológicas, apresenta-se como ponto de partida para novas indagações e interpretações. Sua relevância reside em dois pontos principais: a) as teorias recolhidas, em sua quase totalidade, foram publicadas recentemente por renomados especialistas na área, o que nos dá uma visão panorâmica a respeito do estado da arte e b) os diálogos estabelecidos entre os cenários internacional e brasileiro convidam-nos a repensar nossa prática e a recorrer às experiências válidas e eficazes que podem contribuir com nosso aprimoramento pedagógico.

2 BREVE ESTUDO SOBRE A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Uma pesquisa que eleja como objeto de seu estudo a categoria estética denominada *literatura infantil* precisa primeiramente se esforçar em conceituar o que seja o *fenômeno literário*. Para essa iniciativa, dialogamos com a obra *Problemas da literatura infantil*, redigida por Cecília Meireles (1901-1964). Nela, a autora esclarece que o material literário, embora frequentemente se caracterize pelo fato de ser escrito, não tem seu valor estético comprovado por seu simples registro. Determinado material possui valor estético quando adota a palavra - oral ou escrita - como forma suprema de expressão (MEIRELES, 1984). Portanto, esse é o primeiro requisito que o professor que deseja ensinar tópicos sobre linguagem com o auxílio da literatura infantil deve observar.

O professor mineiro Abgar Renault (1901-1995), ao prefaciar a obra de Meireles (1984), reforça que o professor de educação básica sempre tem de estar consciente do fato de que as crianças pertencem à fase mais sensível do desenvolvimento humano. É por essa razão também que assinala a importância de se explorar, em sala de aula, textos da literatura infantil, porquanto a literatura, em seu jogo com as palavras, tem índole lúdica, indispensável à formação sólida das crianças e jovens estudantes.

Para que escolha bem e leve à sala de aula amostras significativamente relevantes da literatura infantil, o professor deve munir-se teórica e esteticamente. O professor, para Abgar Renault, tem de ser, ele mesmo, um iniciado na arte literária. É preciso que tenha à sua disposição “vigorosos pressupostos culturais” e “dons agudos de arte, finura e sensibilidade” (RENAULT, 1984, p. 14), isto é, repertório literário suficiente e sólido para que possa orientar seus jovens estudantes.

Karín Lesnik-Oberstein (2005), ao tentar definir e mapear os limites e características da literatura infantil, recupera dúvidas que o tema comumente levanta: a literatura infantil tem de hastear uma bandeira moral ou deve servir somente para diversão? As boas obras alcançam justamente uma fusão entre esses dois polos? Em sua pesquisa, Lesnik-Oberstein (2005) aponta que existe uma divisão por parte de escritores de obras infantojuvenis: há quem defenda que a missão da arte literária infantil é apresentar uma agenda ética (ex.: Rosemary Sutcliff) e há quem defenda que não, como Pamela Travers, autora do clássico *Mary Poppins*.

Para Travers, o desafio que primeiramente avulta é este: onde, de fato, acaba a infância e se inicia a maturidade? Como, então, definir precisamente quem é o público infantil que deveria receber alguma espécie de doutrinação via literatura? Mas a questão moral, na obra literária infantil, promove divisão entre a opinião de intelectuais e autores, já que, para muitos, o aparente descompromisso da obra – isto é, os ensinamentos que advêm da obra, mas sem estatuto de cartilha – é uma das qualidades do material a ser explorado em sala de aula. Para Perry Nodelman (2008), é inegável que a literatura infantil tenha um aspecto didático, que se concretiza, sobretudo, por meio do ensinamento de lições de vida.

A boa obra literária infantil, em conformidade com a argumentação de Lesnik-Oberstein (2005), é aquela cuja substância literária converte-se em experiência estética que convida à expansão dos horizontes existenciais. Para a autora, a literatura marca-se justamente por seu potencial de educação humanista, e as obras a serem consideradas são as que possuem *energia*, em outras palavras, textos movidos por um sopro grandioso e exaltado, que enlaça os leitores, “[...] elevando seu próprio intelecto e mesmo sua própria natureza” (VIVES, 1913, p. 126 *apud* LESNIK-OBERSTEIN, 2005, p. 22, tradução nossa).

O potencial humanizador da literatura foi veementemente defendido por Matthew Arnold, inspetor escolar a serviço da rainha inglesa, no século 19. A literatura devia integrar o currículo devido à sua contribuição para uma educação humanista (FOX, 2005)¹. No entanto, o debate sobre como ensinar literatura e como as crianças efetivamente aprendem continua. Muitas pesquisas, como a de George Steiner, questionam o potencial da literatura de tornar as pessoas melhores, já que muitos executores de judeus, em campos de concentração nazistas, eram “[...] devotos de Goethe e Rilke” (STEINER, 1967, p. 55 *apud* FOX, 2005, p. 588, tradução nossa). Trata-se, portanto, de ponto problemático, que requer um trabalho incansável de especificação: o que, de fato, entendemos como pessoas melhores e o que esperamos da literatura, nesse sentido?

A literatura infantil é vista por críticos, como Adir Cohen, mencionado por Lesnik-Oberstein (2005), como um manancial que promove uma fruição estética a partir da qual a criança se identifica com os eventos e personagens do texto. Dessa relação com esses elementos ficcionais, a criança caminha em direção ao autocohecimento, à expansão da experiência física e à catarse. Daí o potencial iluminador da boa literatura infantil, que age como um espelho, no qual a criança se mira e passa a observar-se com maior atenção, de modo a compreender-se existencialmente com profundidade, sobretudo porque lhe é dado o direito de experimentar situações da realidade humana que, muitas vezes, ainda não enfrentam diretamente em sua rotina existencial.

Nodelman (2008) insiste em que a literatura infantil corresponde às obras que se dirigem a crianças e que deslocam o leitor infantil de um contexto intuitivo, convidando-o a aprender e a explorar formas mais intelectualizadas de compreensão da realidade. Ao comentarem sobre a importância da literatura infantil, as

¹ Note-se a publicação do *Newbolt Report*, em 1921, documento oficial no qual se discutia o ensino de literatura inglesa como sendo benéfico à formação das crianças, sobretudo porque a literatura vernácula era capaz de aninhar as próprias experiências da nação. Pelo documento, os encaminhamentos metodológicos (o como ensinar) eram livres, à parte a instrução de que a leitura não devia ser realizada de forma superficial.

autoras Kathy East e Rebecca Thomas (2007) reforçam sua influência no desenvolvimento sólido e saudável da personalidade da criança, porque as histórias são um caminho que ajuda o estudante a amadurecer com mais firmeza.

Seguindo nessa direção, críticos – como Rebecca Lukens, cuja argumentação é retomada por Nodelman (2008) – propõem que a literatura infantil não corresponde a matéria diferente do que se pode entender como literatura adulta. A diferença está não em espécie, mas em grau, isto é, na dosagem limitada de informações. A literatura dita infantil corresponderia a uma porta de acesso a temas mais elevados, a questões mais profundas da natureza humana – mesma linha teórica defendida, por exemplo, por Torben Weinreich (2000, p. 39-49 *apud* NODELMAN, 2008, p. 142, tradução nossa): “Primariamente, os escritores não adaptam porque as crianças têm outras experiências ou outro conhecimento, mas porque lhes faltam experiência e conhecimento”. A criança não possui ainda conhecimento de mundo equiparável ao do adulto, e, portanto, a literatura propõe-lhe uma aproximação gradual (mas não menos significativa) de dilemas e situações complexas pertencentes à vida.

Apesar dos esforços realizados por inúmeros críticos – dentre os quais, novamente, Lesnik-Oberstein (2005) –, o objeto de estudo da literatura infantil é conceituado com dificuldade. Trata-se de obra escrita com vocabulário fácil? Para Nodelman (2008, p. 154, tradução nossa), importante crítico canadense do assunto, a literatura infantil, à maneira da literatura popular, é “[...] literatura simples [porque] concentrada na ação, mais do que em sutilezas de personagem ou de complexidade linguística”. Esse posicionamento do teórico, de imediato, levanta-nos diversas dúvidas: e os exemplos bem-acabados da literatura infantil brasileira? E se consideramos justamente as sutilezas linguísticas – que, em nenhum momento, descartam um enredo dinâmico, permeado de ações e eventos – das obras de Cecília Meireles, Ana Maria Machado, Ruth Rocha?

Lesnik-Oberstein (2005) retoma a argumentação de Natalie Babbitt, para quem o uso de uma linguagem supostamente “fácil” – uma vez que o próprio adjetivo mostra-se-nos relativo – não deve ser critério para se nomear uma obra como pertencente (ou não) à literatura infantil.

Dificuldades semelhantes no que tange à delimitação da literatura infantil são levantadas por Diane Barone (2011). Quando se questiona o que é literatura infantil, a resposta comumente recebida é esta: “Literatura escrita para crianças”. Mas como catalogar textos como *Harry Potter*, de J. K. Rowling, que atraem tanto crianças quanto adultos? Livros infantis são escritos por adultos para crianças, mas é preciso ressaltar que, ao longo do tempo, a concepção de criança se alterou, o que também modificou a forma de se compor essa literatura dita infantil.

A questão do que seja literatura infantil permanece complexa para Nodelman (2008), para quem não podemos nos abster do fato de que um dos marcos que define o que corresponda ou não à literatura infantil refere-se à lista dos editores, ou seja, ao rol de livros que uma casa editorial prepara como sendo um inventário de livros denominados infantis. Estamos diante de uma constatação extraliterária, mas que condiciona a recepção de obras estéticas e que, justamente por essa influência, não pode ser esquecida.

A delimitação do objeto é desafiadora, porque muitas questões permanecem sem respostas definitivas. As crianças compõem um grupo existencial à parte e,

portanto, podem ter um perímetro literário específico? Se não é verdade que as crianças integram esse conjunto próprio, não fariam sentido, argumenta Nodelman (2008), as teorias a respeito da psicologia infantil. Ponto problemático é que a literatura para crianças não é produzida por crianças, o que nos leva à constatação de que a própria voz da puerilidade, via de regra, não é aceita pelo mercado editorial (NODELMAN, 2008).

Ao retomar a concepção de literatura infantil defendida por diversos pesquisadores e ao comparar essas concepções com as suas, Nodelman (2008) tenta delimitar o objeto da crítica. Para ele, as múltiplas definições de literatura infantil, angariadas ao longo do tempo, não representam a impossibilidade de se definir o objeto, porque essas concepções, quando confrontadas, não são idênticas, mas também não são excludentes. Múltiplas definições representam a tentativa de dominar um objeto complexo e, ao tentar dominá-lo, cada definição indica uma fração de uma verdade maior (NODELMAN, 2008).

Para Peter Hollindale (1997, p. 28 *apud* NODELMAN, 2008, p. 150), “[...] a literatura infantil não denota um texto, mas um evento de leitura”. Entendemos aqui a obra por um viés fenomenológico: o evento da leitura, a interação sempre atualizada com o objeto é que define se o material é infantil ou não. Não há pressupostos no texto, ou seja, não há marcas *sine qua non* que atestem a qualidade infantil desta ou daquela obra literária. É o caso, por exemplo, de *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, romance que não foi escrito para, num primeiro momento, atender a um público infantil. Há quem argumente, por fim, que toda a literatura *per se* é infantil, considerando-se o trabalho frequentemente lúdico que propõe com a linguagem.

O trabalho em sala de aula com literatura, como ressalta Geoff Fox (2005), prioriza ainda a exploração utilitária do texto: toma-se a obra ou como pretexto para estudos ortográficos e sintáticos, ou como ilustração para projetos escolares conduzidos por outros componentes curriculares.

O trabalho escolar com literatura, por sua vez, impõe-nos desafios que são comuns tanto ao contexto educacional brasileiro quanto ao inglês, a deduzir-se da pesquisa de Fox (2005), professor da Universidade de Exeter, no Reino Unido: devemos usar somente um cânone consagrado, isto é, os textos da tradição? Em caso afirmativo, como chegar a um acordo sobre o cânone literário a ser adotado? Devemos deixar os textos à livre escolha, já que o propósito seria o aprimoramento de si enquanto leitor engajado?

Quaisquer que sejam as tentativas de resposta a essas questões, o ponto de partida para que o ensino de literatura com jovens estudantes alcance sucesso deve ser a promoção, por parte do professor, de uma comunidade de leitores. As obras devem embasar todas as práticas pedagógicas e os diálogos estabelecidos, fazendo-se inserir, efetivamente, na vida dessa comunidade de leitores. À parte as eventuais “técnicas” de ensino de literatura aprendidas pelos mestres, seu principal comprometimento, como defendido por Fox (2005), é se tornarem, eles mesmos, leitores.

O teórico aponta que as melhores aulas de literatura têm em comum o fato de que acontecem por meio de diálogo aparentemente descompromissado. É da conversa informal entre alunos e professores que surgem os *insights* mais significativos, quer seja sob a forma de celebração da obra literária, quer seja por meio da

crítica. O professor também é quem favorece o ininterrupto diálogo sobre os textos lidos. Deve ser o mediador entre as obras lidas e os leitores; neste caso, as crianças, que estão a se construir como sujeitos-leitores. No entanto, o autor reforça que o uso de recursos não pode ser descartado; dentre eles, a instalação de um espaço adequado à leitura a ser realizada por leitores em tenra idade, por exemplo.

Para Fox (2005), as técnicas mais promissoras para o ensino de literatura devem priorizar a leitura silenciosa da obra. As iniciativas para um ensino sólido são por ele resumidas a: a) leitura silenciosa ininterrupta; b) leitura aleatória (toma-se qualquer obra e se lê); c) uso de audiolivros²; d) criação de diários de leitura (suporte em que os alunos registram seus questionamentos, suas hipóteses, à medida que seguem lendo a obra); e) convite a autores para que visitem as crianças; f) organização da Semana do Livro (espécie de feira para a qual pais, familiares e a comunidade devem ser convidados). Qualquer que seja a abordagem valorizada pelo professor, é relevante que a estrutura das atividades respeite o triângulo metodológico *antes, durante e depois*. O suporte é, assim, garantido ao aluno em todas as fases do processo pedagógico³.

Para muitas crianças, o primeiro contato com a literatura, na escola, não ocorre por meio da leitura impressa ou de gravuras, mas pela *contação de histórias*. Não deve ser tomada como uma atividade menor do que a leitura propriamente dita, sobretudo porque a contação de histórias valoriza outras habilidades das crianças (como a oralidade e a audição). É ainda Fox (2005) quem ressalta a importância da contação de histórias devido ao estabelecimento de laços afetivos entre professor e alunos, mas reforça uma cautela que devemos tomar: o professor jamais pode transformar um material literário esteticamente trabalhado e simplificá-lo, de modo a perder suas sutilezas linguísticas.

Tornar-se um leitor literário proficiente envolve elementos cognitivos e emocionais. De acordo com Barone (2011), a identificação da criança com a obra, por exemplo, é essencial para que se estabeleça uma leitura engajada. Podemos complementar sua ideia: é indispensável que a criança se engaje em sua leitura, porque é somente assim que conseguirá alcançar a profundidade semântica exigida por toda obra literária de qualidade. É preciso que a criança leia as obras tanto intelectual quanto afetivamente. O professor, nesse processo de adesão, é agente indispensável, pois o real entrosamento da criança com a obra literária pressupõe um conforto afetivo a ser proporcionado, em primeiro lugar, pela sala de aula. O envolvimento emotivo é essencial para que se formem leitores para a vida toda.

Em complementação à contação de histórias, cabe mencionar a situação do uso de livros de gravuras em sala de aula. Para além do prazer da atividade (ler um livro de ilustrações), o recurso torna possível a compreensão de outras possibilidades de materialização textual. Sobre o uso mais comum da gravura em obras

² Questiona-se aqui a realidade educacional do Brasil, em contraste com as possibilidades metodológicas do Reino Unido. Prática comum no cenário educacional inglês, como essa metodologia pode ser efetivamente desenvolvida no contexto brasileiro?

³ Exemplos de procedimentos metodológicos – *antes*: preparação do tema/exploração de hipóteses (leitura do título e da capa da obra); *durante*: desenho de mapa para os personagens (obras infantojuvenis geralmente exploram o *tópos* da travessia); *depois*: desenho de nova capa para o livro, preparação de colagens que reflitam sobre os temas principais da história lida, dramatização de episódios. Todos os exemplos apresentados têm em comum o desejo de priorizar o prazer quando da leitura literária, pressuposto que não pode ser descartado pelo professor, sob pena de não formar reais e apaixonados leitores.

literárias - uso que mescla a palavra à imagem -, Fox (2005) defende que o material visual não deve representar exatamente o que o texto escrito já disse. É preciso instituir uma lacuna entre essas duas formas de registro (a imagética e a escrita), para que a mente dos jovens leitores possa atuar sobre o objeto, atribuindo-lhe e expandindo seu sentido.

Encaminhamentos metodológicos que priorizam a sequenciação de imagens também são frequentemente adotados para auxiliar no aprimoramento das operações espaço-temporais realizadas pelas crianças. Temos aqui mais uma baliza teórica capaz de nos auxiliar, enquanto professores, na escolha de boas obras literárias infantis. Em estágios posteriores da formação das crianças, outro recurso didático que, de acordo com Fox (2005), tem garantido bons resultados é a criação de livros de gravuras pelas próprias crianças.

Sobre a diagramação da obra, East e Thomas (2007) defendem que é importante a questão visual do material, isto é, as gravuras têm papel especial na leitura da criança, porquanto esta pode ainda não ter atingido o estágio alfabético da escrita e da leitura, mas já consegue inferir muitas informações (e, mais do que isso, reconhecer-se em) das ilustrações das obras.

Em adição às técnicas de leitura apontadas por Fox (2005), podemos indicar a importância da releitura de um texto, conforme reforçado por Barone (2011). As crianças gostam de ouvir a mesma história mais de uma vez, e, para Barone (2011), essa predileção assinala a real inteligência estética dos jovens estudantes: somente fruimos bem uma obra literária quando, a partir da segunda leitura, já sabemos o que acontece. “A real apreciação da história acontece depois que você sabe o que se passa. Uma vez que o enredo está resolvido, a atenção pode ser dirigida a outros detalhes” (BARONE, 2011, p. 2, tradução nossa). Isso significa que as crianças possuem, mesmo sem sabê-lo racionalmente, apurado juízo estético, e, portanto, essa técnica deve ser experimentada pelo professor que deseja iniciar seus alunos no gosto da arte literária. A partir da resolução do enredo, os estudantes podem atentar-se aos elementos peritextuais - capa, gravuras, orelhas etc. -, que contribuem significativamente com a interpretação aprofundada da obra.

Nikki Gamble e Sally Yates (2002) complementam que um exercício promissor, que pode ser realizado pelo regente de turma, é a comparação de diferentes versões de um mesmo texto. Essa iniciativa fomenta o raciocínio crítico dos alunos, que são levados a perceber muitos mecanismos editoriais que influenciam na versão final de um texto.

A seleção da obra deve levar em conta que a obra seja “boa”. Entretanto, o questionamento que o professor deve se fazer é: boa para quê? Para “matar” tempo, para instruir, para ajudar a resolver problema, para dar asas à imaginação? As obras podem ser boas para os críticos e ruins para os leitores, sendo o oposto verdadeiro. “A qualidade de um livro é subjetiva, dependendo da expectativa de cada leitor e do que cada pessoa extrai da obra” (BARONE, 2011, p. 7, tradução nossa). Um bom livro para um leitor é aquele que o fez pensar e, sobretudo, sentir. Dessa forma, as experiências da obra não são devolvidas à prateleira, mas continuam ressoando dentro do sujeito-leitor. A seleção da obra deve ser cautelosamente conduzida pelo professor, porque, de acordo com Barone (2011), os três principais temas da literatura adulta - a saber: sexo, dinheiro e morte - frequentemente se infiltram também nas histórias infantis.

Decorrem dessas colocações mais questionamentos: quem é o bom árbitro para considerar a qualidade da literatura infantil? A própria criança? Gamble e Yates (2002) reforçam os argumentos de Hollindale, para quem a criança não deve ser o árbitro do que lhe é bom – sobretudo porque não tem repertório literário e de vida suficiente. É preciso que haja intervenção de um adulto quando da escolha da obra, e o professor, quando necessário, deve preparar uma versão adaptada para pequenos aprendizes. O cuidado a ser tomado refere-se à manutenção do teor clássico do texto, pois, em muitas simplificações, mantém-se o enredo da história, mas se perdem os dispositivos linguístico-literários mobilizados pelo autor para pôr sua criação em funcionamento. Além disso, histórias recontadas tendem a manter o enredo, mas a desbotar as ambiguidades, as sutilezas do texto, as alusões inseridas pelo autor, as possibilidades intertextuais.

Autores, como Peter Dickinson, retomado por Gamble e Yates (2002), argumentam em favor de as crianças terem acesso também ao que se poderia considerar, pela óptica dos adultos, “lixo literário”. Incluem-se, nessa categoria, as obras da subcultura do horror, que, apesar de inicialmente transgressoras, se concentram em lições morais sempre que, ao término do enredo, propõem o restabelecimento da ordem, à parte os agentes e eventos de dissolução existentes na trama. Embora as autoras não apontem de Dickinson sua razão para essa defesa, podemos cogitar sobre a importância de se ter acesso a diferentes possibilidades textuais para que os estudantes possam, inclusive, nutrir senso crítico, indispensável às suas escolhas futuras como leitores autônomos. Conhecendo-se de tudo, facilita-se o trânsito pelo território do julgamento, da valoração crítica – habilidade que, espera-se, opere de modo ótimo e naturalmente nos leitores conscientes e engajados.

A preocupação em relação a textos que teriam impacto sobre as mentes de jovens estudantes ainda não formados sempre foi preocupação comum. Os contos de fadas sempre foram objeto literário sob análise dessa preocupação moral: os temas explorados (como ciúmes e desejo de ascensão social via obtenção de riqueza) sempre provocaram observações críticas sobre esses textos, considerados não adequados às crianças. Mesmo no século 20, os contos de fadas – de acordo com Gamble e Yates (2002) – ainda eram considerados textos nos quais a questão do estereótipo (sobretudo de gênero) está fortemente arraigada.

Os contos de fadas, da forma como têm sido recontados por autoras como Babette Cole (conferir a obra *Princess Smarty-Pants*), propõem uma dissolução do estereótipo de gênero e dão à luz princesas que, num ápice da motivação feminista, decidem viver sozinhas, sem se unir a um príncipe. O fenômeno *Harry Potter*, inclusive, tem levantado dúvidas sobre, enquanto literatura infantil, a veiculação de valores desfavoráveis às crianças, ao incentivá-las à apreciação de magia e bruxaria (GAMBLE; YATES, 2002). Não seria essa visão sobre Harry Potter uma visão hipócrita? Se o mundo lúdico de magia da obra é construído a partir da ideia de ser o protagonista um jovem bruxo, então valor algum teriam as inúmeras mensagens positivas do texto, dentre as quais podemos destacar a lealdade entre amigos? Precisamos ter muito afinados nossos critérios a respeito do que seja uma boa ou uma má obra, porquanto também seria inútil esforçar-se por banir determinados temas da literatura infantil, em uma tentativa de poupar totalmente as crianças dos próprios absurdos da vida.

É pelo seu potencial amplo e iluminador que a literatura infantil se transforma em uma importante fonte filosófica em sala de aula, partindo-se da postura naturalmente inquisitiva das crianças. “Por quê?” é uma pergunta que guia espontaneamente a aprendizagem significativa de qualquer infante. Na visão de Thomas Wartenberg (2013), bons escritores e ilustradores de livros infantis atentam para essa constatação – a de que o mundo natural e social surpreende as crianças – e a exploram em sua criação literária. Temos aqui mais um critério ao qual o bom professor deve estar atento, para que possa eleger as obras mais significativas para seu trabalho com língua materna.

O trabalho filosófico com a literatura, outra possibilidade metodológica à disposição do professor, deve considerar que o pensamento filosófico não busca aplicação sobre questões empíricas, mas especulações de ordem geral. Guiada por esse princípio, a obra de Wartenberg (2013) é uma proposta de articular literatura infantil com questões filosóficas. O livro possui dezesseis capítulos, e cada seção do texto convida-nos a explorar um tema filosófico (ex.: a obra *Harold and the purple crayon*, de Crockett Johnson, pode ser usada para explorar conceitos metafísicos platônicos). A partir dessa iniciativa, qual seja, o diálogo entre a obra literária e temas de ordem filosófica, Wartenberg (2013) segue explorando livros que permitem o trabalho, em sala de aula, com temas como o Essencialismo, o Existencialismo etc. Apesar de dedicar-se a obras da cultura anglófona, o livro lança luz sobre possibilidades de trabalho literário, cuja releitura ou adaptação pode ser experimentada em território brasileiro.

A boa literatura deixa espaços interpretativos que mobilizam a inferência e as hipóteses do leitor. Há lacunas que devem ser preenchidas por meio da experimentação de hipóteses. Essa é a concepção que ampara o trabalho de Shelby Anne Wolf (2008), cuja pesquisa dispõe-se a investigar por que se deve interpretar literatura com crianças e quais caminhos críticos são os mais promissores. Para Wolf (2008), o professor precisa contribuir para que se formem leitores engajados. A leitura engajada ocorre quando nos relacionamos com mundos literários a partir de interações que nos permitem articular nossas experiências às experiências narradas nas obras. A leitura tem a ver, então, com os questionamentos sobre quem somos, como pensamos e nos comunicamos. “As palavras da história voam para fora da página e entram em nossos mundos sociais” (WOLF, 2008, p. 11, tradução nossa). Escapamos, dessa forma, de uma leitura básica, superficial, decodificadora e começamos efetivamente a construir e a relacionar sentidos.

Nas palavras de Pat Enciso (1996, p. 172-173 *apud* WOLF, 2008, p. 11, tradução nossa), o *engajamento literário*, um dos objetivos-alvo a ser alcançado com crianças e jovens estudantes, equivale a

[...] um complexo jogo mútuo de experiências e percepções pessoais, emotivas, visuais e avaliativas que são tipicamente vivenciadas em âmbito privado, mas que também podem ser expressas publicamente dentre uma comunidade de leitores que partilham uma diversidade de propostas, interpretações e interesses de leitura.

Portanto, a interpretação das crianças não deve se restringir ao âmbito decodificador, mas se expandir e assinalar o vínculo entre a obra e as próprias experiências do sujeito-leitor. Outro ponto importante que deve ser levado em conside-

ração, quando do trabalho com textos literários, são as múltiplas possibilidades de expressão. É preciso valorizar comentários diversificados ao texto original lido. O professor, a depender da disponibilidade de recursos (dentre eles, o tempo), deve mesclar a expressão escrita e a expressão oral, habilidades complementares.

Os questionamentos permanentes que devem embasar a prática docente, de acordo com Wolf (2008), são os seguintes: o que mobilizar para que a criança se engaje na prática da leitura literária? Como conseguir esse engajamento, essa disposição em dialogar (com sua experiência de vida) com o texto literário? Para a autora, o professor precisa indicar à criança as características básicas do texto literário, daí o requisito imprescindível de que o próprio professor seja um leitor literário assíduo.

O texto literário possui, como características suas, a propriedade dos sons (trabalho rítmico e melódico com palavras); a tessitura das palavras em forma de metáforas, que se materializam comumente por meio de comparações espirituosas; e estrutura integral-orgânica entre todos os elementos dispostos, no enredo, pelo autor. De acordo com o crítico literário Terry Eagleton (1983 *apud* WOLF, 2008), a literatura tem a ver com a forma como as palavras são trabalhadas, isto é, com a maneira como são exploradas, fugindo ao seu uso cotidiano. Para Wolf (2008), quando ajudamos nossos estudantes a perceber a tripartição literária – sons, metáfora e estrutura –, conseguimos lhes dar algo em que efetivamente pensar. Essa mobilização reflexiva em direção ao objeto literário é a condição primeira para que haja engajamento.

Wolf (2008), em sua argumentação, ainda resume o que considera ser as quatro principais ideias sobre a relação que se estabelece entre *criança* e *literatura*:

- a) as crianças, reforça a autora, são inteligentes e, enquanto nossos alunos, desenvolverão o que julgamos que elas são capazes de desenvolver. Se as tratamos como seres humanos limitados, tendemos a privá-las de experiências significativas, dentre as quais a experiência da boa literatura. Se cremos, por exemplo, que as crianças não conseguem entender vocabulário aprimorado, vamos lhes reservar somente livros com vocabulário enxuto, pobre;
- b) as crianças são únicas, e aquelas que trazem de casa uma boa e prolongada experiência com a contação de histórias têm sua aprendizagem literária facilitada. No entanto, o professor tem de ter em mente que muitas crianças chegam à escola sem essa vivência e, exatamente por isso, tem de garantir suas duas principais contribuições, quais sejam: oferecer oportunidade para múltiplas leituras e instituir espaços de diálogo literário para que as crianças relacionem o texto lido com o texto que é sua realidade, ou seja, sua própria vida;
- c) engajamento literário é trabalho cognitivo. O professor deve contribuir para que o aluno não associe a leitura literária unicamente ao benefício do prazer. Também a literatura não deve ser utilizada como pretexto para o ensino-aprendizagem da decodificação linguística. Para Nodelman (1996 *apud* WOLF, 2008), a literatura infantil deve ser, sim, explorada em suas possibilidades de prazer, mas o trabalho do professor não pode se restringir a isso. Muito do prazer da literatura advém do trabalho in-

terpretativo, que envolve reconhecimento, raciocínio ativo e conexão cognitiva. Deve integrar o trabalho a aprendizagem das conexões entre os múltiplos gêneros literários e também a leitura existencial que a literatura nos propõe enquanto leitores. A literatura, ressalta Wolf (2008, p. 19, tradução nossa), possui a “[...] habilidade de nos mostrar a motivação humana e de prover uma fôrma coerente para a experiência”. Portanto, constitui-se experiência estética que não pode ser negada às crianças em formação;

- d) a literatura é um recurso disponível e legível. A leitura literária, ensinada e partilhada com crianças, orienta os jovens estudantes a realizar conexões e a interpretar fatos da realidade com percepção muito mais ampla e sólida.

Essa ampla conexão de eventos da realidade somente é alcançada, como defendem East e Thomas (2007), quando o professor propõe um trabalho com uma literatura multicultural. A literatura infantil corresponde a uma fonte variada de temas relevantes à formação dos jovens aprendizes, dentre os quais podemos citar os seguintes: identidade, autoimagem, família, amizade, vizinhos, tradições (culinária, folclore, temas históricos), interpretação do passado e do mundo contemporâneo. As autoras também reforçam a evidência de que os clássicos da literatura infantil retratam comumente personagens euramericanos de ascendência branca (voz étnica majoritária), cabendo, portanto, ao professor guiar criticamente seus estudantes para que façam as distinções necessárias à leitura (época histórica, ideologia vigente etc.).

Todas as considerações tecidas nos auxiliam em dois exercícios teóricos importantes: em primeiro lugar, as fontes teóricas priorizadas e atualizadas nos permitem observar, “a distância”, a realidade educacional de países anglófonos; num segundo momento, estamos aptos a comparar a realidade de países estrangeiros com a situação educacional literária brasileira e a concluir que partilhamos muitos pontos comuns no que se refere ao ensino-aprendizagem de literatura infantil nas escolas.

Com o propósito de dialogar com as posições teóricas resumidas e de, efetivamente, comentar especificamente sobre o cenário brasileiro, dedicaremos atenção, neste último momento do trabalho, às ideias defendidas por Cecília Meireles. As obras-base para nosso comentário são *Problemas da literatura infantil* e *Crônicas de educação* (precisamente o núcleo temático *Educação e literatura infantil*, constante do volume quatro da coletânea).

Meireles (1984, p. 20) reforça a dificuldade de se delimitar o que seja *literatura infantil*: “Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para [as crianças] se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*”. Mais uma vez nos defrontamos com a questão da recepção literária. Será literatura infantil, de acordo com Meireles, a obra que, ao ser recebida pelo leitor infantil, o mobiliza em direção à fruição estética. O critério para avaliação de uma obra como pertencente (ou não) ao âmbito infantil é dado pelas crianças no evento da leitura.

Meireles (1984) aponta também que um dos pseudocritérios utilizados para se estabelecer o que seja literatura infantil diz respeito ao “estilo” dos livros.

Tem-se a ideia comum de que o livro infantil tem de ser simples, agradável, “fácil”. Argumento já trabalhado pelos autores anteriores, Cecília também reforça que não é adequado pensar dessa maneira.

Além desse falso critério, o livro teria de possuir um “conteúdo” destinado às crianças, devendo-lhes trazer ensinamentos úteis ou retratar eventos que sejam comuns ao mundo infantil. Também, para Cecília, esses critérios são invenções dos adultos para etiquetar as obras. O livro infantil, conclui a autora, é “[...] de invenção e intenção do adulto” (MEIRELES, 1984, p. 29). A adequação pedagógica é imposta pelos adultos, e aí reside a complicação, como defende Cecília Meireles. Afinal, o que há de criança no adulto e o que há de adulto na criança? São esses dois questionamentos centrais para os quais devem ser apresentadas respostas, sob pena de não compreendermos o que, de fato, é estabelecido nesse processo de troca.

Meireles também nos alerta para o fato de que a escolha do livro pelo seu valor moral pode ser, na verdade, caminho para a disseminação de preconceitos e da imagem estereotipada que o adulto tem da criança. O autêntico livro infantil é a obra que conquista o afeto e a atenção da criança. Nem sempre, nota Cecília, se trata de obras que têm atrativos visuais:

Ah! tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação... (MEIRELES, 1984, p. 31).

A leitura literária verdadeiramente transformadora, para Cecília, é aquela que permite aprendizagem moral sem imposição, sem verticalização. A literatura infantil é vista como uma das bases de uma educação humanista. Sugere-nos que, enquanto professores, temos de ser empáticos ao criticar as obras; e ser empáticos justamente para que possamos ouvir, com atenção e justiça, as vozes do passado e do presente.

A poetisa também reforça a importância das primeiras leituras à formação de cada indivíduo: “A natureza e a intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva” (MEIRELES, 1984, p. 128). A seu ver, as leituras realizadas na infância podem implicar influências de ordem prática, porque iluminação da vocação e dos rumos a serem tomados na vida também é costumeiro benefício advindo das leituras que realizamos em tenra idade.

Em sua outra obra, *Crônicas de educação*, com textos publicados na coluna *Comentário*, do periódico *Diário de Notícias*, entre os anos 1930 e 1933, Cecília critica a exploração comercial de livros de “literatura infantil” na escola e, mais uma vez, a falsa concepção de que escrever para crianças é tarefa fácil. Aproveita para criticar também a tendência comum, no terreno da literatura voltada para crianças, de se escrever narrativas fantásticas, argumentando que o público infantil não é um público alienado, que deve encontrar somente entretenimento em

obras alheias à realidade circundante. A obra literária adequada para as crianças é aquela, na visão da autora, que equilibra simplicidade e poesia. Destaca Meireles também o aspecto gráfico da obra infantil. É preciso cuidar da ilustração não como mero elemento reprodutor da informação escrita, mas como outra possibilidade cognitivo-sensorial capaz de estimular o desenvolvimento leitor do estudante.

Por essas razões, a autora defende que a escrita literária para crianças tem de ser uma arte e uma ciência, e não um comércio. A escrita literária infantil é uma ciência, pois é preciso saber dosar a poesia, os recursos estéticos postos à disposição dos jovens leitores. É arte, por outro lado, porque é preciso real vocação do escritor para converter simples eventos e imagens em verdadeira poesia.

Cecília critica as obras ditas infantis que têm o propósito de veicular ensinamentos morais. Denuncia o excesso, no campo literário infantil brasileiro, de autores oportunistas, superficiais, que não logram êxito ao escrever literatura infantil, permeando seus escritos com sentenças morais duvidosas, tais como “[...] quem faz o bem é recompensado”, “[...] mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, “[...] um dia é da caça, outro do caçador” (MEIRELES, 2001, p. 122). Para Cecília, cada um desses supostos ensinamentos encerra um respectivo problema: egoísmo, postura interesseira, postura vingativa. A partir dessas considerações da autora, temos de ter em mente a dedicação que a tarefa de escolher bem as obras literárias infantis exige de nós, professores.

A escritora propõe que o desafio é justamente este: as crianças são os juízes mais sensatos no que se refere às boas obras de literatura infantil; no entanto, o *corpus* a partir do qual devem ser feitas as deliberações, para Cecília, deve ser previamente avaliado pelos adultos, sob pena de caírem às mãos das crianças obras perniciosas. Um bom livro infantil é aquele que também consegue resgatar, nos adultos, a poesia da infância.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um diálogo teórico-metodológico estabelecido entre pesquisadores internacionais e as propostas literário-pedagógicas da escritora brasileira Cecília Meireles, esforçamo-nos por ampliar a discussão acerca da importância do trabalho com literatura infantil em sala de aula.

Tomamos como ponto de partida a necessidade de se responder à seguinte questão: a literatura infantil, ao ser conscientemente trabalhada em sala de aula, é um recurso didático que torna viável a formação integral dos jovens estudantes? Em caso afirmativo, que bons encaminhamentos metodológicos têm sido priorizados pela crítica especialista?

Nossa pesquisa apontou que a literatura infantil é ainda uma categoria literária que gera muitas dúvidas entre os estudiosos. Não há consenso quando se tenta delimitar seu objeto de estudo, os critérios de seleção ou seus melhores árbitros (que, espera-se, cataloguem os materiais literários mais significativos). Existem mesmo dúvidas a respeito da possibilidade de se reservar uma gaveta especial, no âmbito literário, a essa modalidade de obras.

À parte todos os pontos de vista divergentes, existe um que nos parece questão pacífica entre os estudiosos: a literatura – aqui inseridas também as obras que

agradam e ensinam o público infantil – é um recurso didático que contribui para a formação integral do educando, devendo, portanto, ser valorizado (sobretudo, mas não somente) nas aulas que cuidam dos estudos da linguagem e suas tecnologias.

Apesar de esta breve pesquisa não esgotar o assunto, lançamos o convite para que o tema seja aprofundado e para que sejam investigadas e relatadas novas oportunidades metodológicas. À maneira da própria ideia de infância, que tem variado ao longo dos séculos, temos de encarar a concepção de ensino de língua materna em seu registro literário. Afinal, cada geração de leitores revisita as obras de uma forma diferente, tentando encontrar respostas às angústias específicas de seu tempo. Se os professores forem capazes de contribuir com o olhar literário crítico de seus estudantes, ensinando-lhes ouvir com empatia e justiça as vozes do presente e do passado, conseguirão transformar efetivamente um ensino mecânico de linguagem em um convite à magia e à descoberta de si e do mundo.

Essa é justamente a missão maior do professor vocacionado: contribuir para que a literatura entre em sala de aula como um convite à humanização necessária para que as futuras gerações tenham tolerância, empatia e saibam compreender, antes de mais nada, a multiplicidade dos fatos de que é composta as existências individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- BARONE, Diane M. *Children's literature in the classroom: engaging lifelong readers*. New York: The Guilford Press, 2011.
- EAST, Kathy; THOMAS, Rebecca L. *Across cultures: a guide to multicultural literature for children*. Westport: Libraries Unlimited, 2007.
- FOX, Geoff. Teaching fiction and poetry. In: HUNT, Peter. (Ed.). *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Taylor & Francis e-Library, 2005. p. 587-598.
- GAMBLE, Nikki; YATES, Sally. *Exploring children's literature: teaching the language and reading of fiction*. London: Paul Chapman Publishing, 2002.
- LESNIK-OBERSTEIN, Karín. Defining children's literature and childhood. In: HUNT, Peter. (Ed.). *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Taylor & Francis e-Library, 2005. p. 15-29.
- MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. v. 4.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- NODELMAN, Perry. *The hidden adult: defining children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2008.
- WARTENBERG, Thomas E. *A sneetch is a sneetch and other philosophical discoveries: finding wisdom in children's literature*. Malden: Wiley-Blackwell Publishing, 2013.
- WOLF, Shelby Anne. *Interpreting literature with children*. New Jersey: Taylor & Francis e-Library, 2008.