

INFÂNCIA, ESCOLA E LITERATURA INFANTIL: LIVRO PARA CRIANÇA NÃO PRECISA SER EDUCATIVO

Mariana Pereira dos Reis; Eneida Pena Pereira Torres; Beethoven Hortencio Rodrigues da Costa

RESUMO – Este artigo busca a intersecção entre os temas Infância, Escola e Literatura Infantil, trazendo reflexões que possam contribuir para a análise dos livros infantis oferecidos aos alunos na escola, bem como permitir aos educadores uma visão ampliada das várias possibilidades oferecidas pela literatura. Para tanto, além da visão teórica, apresentaremos uma análise sobre uma pesquisa feita com um acervo literário enviado às escolas estaduais do Estado de São Paulo. A análise das leituras realizadas constatou uma maior quantidade de livros paradidáticos (79%) em relação aos livros de literatura infantil (21%). Portanto, pode-se deduzir que a escola prioriza livros que instrumentalizem o professor a passar conteúdos desejados, não havendo ênfase nas descobertas ímpares e subjetivas que a literatura infantil possa promover aos alunos.

UNITERMOS: Criança. Instituições Acadêmicas. Literatura Infantojuvenil.

Mariana Pereira dos Reis – Pedagoga e Psicopedagoga (UNIMARCO/SP); Bolsista (CAPES) de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO), Osasco, SP, Brasil.

Eneida Pena Pereira Torres – Psicóloga e Pedagoga (UNASP/SP); Bolsista (CAPES) de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO); Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP/SP), Osasco, SP, Brasil.

Beethoven Hortencio Rodrigues da Costa – Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano da USP. Bolsista de Pós-Doutorado pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional da UNIFIEO, Osasco, SP, Brasil.

Correspondência

*Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional – Centro Universitário FIEO
Av. Franz Voegelli, 300 – Vila Yara – Osasco, SP, Brasil –
CEP: 06020-190.*

E-mail: maridosreis@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo busca a intersecção entre os temas Infância, Escola e Literatura Infantil, trazendo reflexões que possam contribuir para a análise dos livros infantis oferecidos aos alunos na escola, bem como permitir aos educadores uma visão ampliada das várias possibilidades oferecidas pela literatura. Para tanto, além da visão teórica, apresentaremos uma análise sobre uma pesquisa feita com um acervo literário enviado às escolas estaduais do Estado de São Paulo.

Só podemos falar em literatura infantil se falarmos do entendimento de infância como uma faixa etária diferenciada, formada por indivíduos que ocupam lugar especial na forma de organização familiar e social. Também só podemos falar em literatura infantil se lembrarmos de sua origem ligada à escola, instituição burguesa do século XVIII destinada a isolar a infância e ensinar condutas morais e religiosas a crianças e jovens.

Segundo Ariès¹, na sociedade europeia medieval, não havia o sentimento da infância, ou seja, não havia a particularidade dessa fase da vida que distinguiria a criança do adulto. Distinguiu-se, apenas, o grau de dependência da criança em relação aos adultos, mas tão logo essa dependência diminuísse, a criança já entrava no mundo dos adultos. O autor ainda destaca o fato de a criança pequenina não ser importante, não "contar", pois, por sua excessiva fragilidade, podia morrer com muita facilidade e então não era costume cultivar sentimentos que levassem ao apego. Essa visão arcaica começa a mudar apenas a partir do século XVI e, especialmente, a partir do século XVII, quando foi possível observar na arte, na iconografia e na religião uma tendência a valorizar o sentimento de infância. Exemplo disso, ainda segundo o autor, foi a especialização dos brinquedos e do traje infantil, que aponta para uma mudança na atitude em relação à criança. Assinala-se, a esse respeito, que muitos brinquedos, na Idade Média, serviam tanto aos adultos quanto às crianças, assim como os trajes infantis que eram apenas miniaturas dos trajes dos adultos. Nesse período, não havia a ne-

cessidade de diferenciação, crianças e adultos se misturavam indistintamente nos grupos sociais.

Portanto, para Ariès¹, uma nova concepção sobre a primeira etapa da vida surgiu em meio à Idade Moderna, com o modelo familiar burguês, baseado na privacidade e nos cuidados com os filhos e teve como pano de fundo um grande movimento, abraçado pela literatura, pelas representações iconográficas religiosas e pela pedagogia, que impunha uma nova ideia, a da inocência infantil, associada à sua pureza divina. Surge, então, uma verdadeira doutrina moralista e religiosa e a necessidade de multiplicarem-se as instituições de ensino destinadas a aplicá-las.

Nesse sentido, a pedagogia ocidental interpretou a infância a partir da concepção de criança descrita por Rousseau² em "Emílio ou da Educação". Para esse autor, a pureza infantil, fundamentada na fragilidade biológica e na falta de experiência existencial, necessitava de proteção. Sustentava a ideia de que o homem é um ser bom por natureza, sendo sua obra uma tentativa de mostrar o que se pode fazer para conservar essa bondade natural, preparando a criança para a vida em sociedade, sem que ela seja corrompida pela podridão moral da vida dos adultos. Para tanto, acreditava ser necessário o isolamento do educando do convívio com os adultos para se preservar sua ingenuidade.

Surge, então, os primórdios da escola que conhecemos hoje, guardiã da pureza infantil, mas também centro de formação intelectual e moral de crianças e jovens. Deste modo, sob o alibi do preparo para a vida adulta, a escola cria mecanismos para assegurar a supremacia dos adultos, por meio de suas normas e ideologias, bem como pelo isolamento das crianças. O bom professor deveria, acima de tudo, lembrar que as almas das crianças são impregnadas de inocência e devem ser protegidas das armadilhas mundanas, valorizando o recato e a pureza de linguagem.

O sentimento de inocência infantil resultou, portanto, em uma dupla concepção moral da infância: por um lado procurava-se preservar a criança da sujeira da vida e da sexualidade

tolerada em tempos anteriores, conservando-se sua inocência; por outro lado, buscava-se fortalecê-la, desenvolvendo caráter e razão, tomando as crianças como mais velhas do que realmente eram. Mas essa contradição aparente, destaca Ariès¹, só existe para nós, homens contemporâneos.

Assim, a revolução da burguesia dos séculos XVIII e XIX também foi a grande responsável pela expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar, que apresentou, desde seus primórdios, um caráter dicotômico, pois ao mesmo tempo que passou a valorizar a infância, admitindo as peculiaridades desse período da vida, solidificou seu caráter de fragilidade e dependência, sonegando o direito de expressão da criança que, pelo modelo escolar proposto, deveria apenas aceitar as regras em vigor³.

Nesse contexto, surgem os primeiros livros para criança utilizados pela escola, marcados pela intenção utilitarista da moral vigente. Portanto, podemos dizer que a literatura infantil esteve ligada, desde o início, a uma concepção de criança como sujeito a ser protegido, educado e formado em instituições apartadas da sociedade, onde também podia-se transmitir valores e ideologias desejadas pelos grupos dominantes. Deste modo, a literatura infantil foi utilizada pela escola como instrumento de transmissão da visão adulta de mundo, não havendo a preocupação de provocar na criança um refletir sobre sua experiência e sua condição pessoal.

Como contraponto a essa visão, podemos citar uma importante escritora brasileira, Cecília Meireles, que refletiu sobre a literatura infantil nas primeiras décadas do século XX. Sua contribuição foi muito importante, pois defendeu o valor literário das obras oferecidas às crianças e a formação de uma biblioteca clássica da infância, sugerindo a supremacia de certas obras e descolando delas a necessidade de um objetivo pedagógico ou moralizante:

“O certo, porém, é que os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral, são os que possuem uma essência de verdade

capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidades de estilo irresistíveis cativando o leitor da primeira a última página, ainda quando nada lhe transmitam de urgente ou de essencial⁴”.

Ao discorrer sobre como fazer um bom livro infantil, a autora defende veementemente o texto literário para as crianças, dizendo:

“Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma literatura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito⁴”.

Corroborando com essas ideias, a escritora Marina Colasanti⁵, vencedora do prêmio Jabuti de melhor livro do ano de 2014, em entrevista à Folhinha, afirma que a literatura infantil sofre duas doenças: o descrédito da inteligência infantil por parte dos adultos e sua forte ligação com a educação, o que envenenaria a literatura. Ressalta, ainda, que as grandes obras escaparam dessa amarra, como por exemplo *Alice no país das maravilhas*, de Carroll, que não colocou nada de educativo no livro. Segundo a autora, a literatura é formadora por si só, não precisando de lições e ensinamentos embutidos.

Enfim, como discutem as autoras mencionadas, o fenômeno literário pode ser entendido em seu caráter formador e não simplesmente didático ou pedagógico. O autor-adulto comunica ao leitor-criança uma mensagem existencial ou sobre o mundo que o cerca, que precisa ser

decodificada por esse segundo, no ato de ler. Nas palavras de Coelho⁶, a literatura infantil é, antes de mais nada, 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”.

Estudos sobre a Literatura Infantil

Neste momento, vale a pena voltarmos no tempo e mencionarmos a evolução dos estudos sobre os livros dirigidos às crianças que, num primeiro momento, tiveram negada sua natureza literária ou foram considerados como texto literário menor. Isto porque os críticos aplicavam aos livros infantis os mesmos critérios utilizados para avaliar a qualidade literária dos livros adultos. Contra essa posição, surgiram autores que se propuseram a atender primordialmente ao êxito dos livros entre seus destinatários, crianças e jovens, reivindicando uma avaliação a partir da experiência que eles tivessem com o livro. Na Inglaterra, esses dois grupos ficaram conhecidos como *book people* e *children book*, respectivamente, e representavam duas posições extremistas⁷.

Foi na década de setenta que uma nova formulação dos pressupostos teóricos sobre literatura infantil e juvenil surgiu. Bourdieu passou a considerá-la como um campo literário específico e Townsend, um dos grandes críticos literários anglo-saxões, afirmou que a literatura infantil compreendia todos os livros presentes nos catálogos de livros para crianças. A partir daí, os esforços centraram-se em definir as principais características da literatura infantil e seu julgamento estaria circunscrito ao êxito no uso das convenções do gênero⁷.

Foi Soriano, segundo Colomer⁷, que ofereceu a primeira teorização consistente do campo específico da literatura infantil, passando a compreendê-la como uma forma especial de comunicação humana, localizada no tempo e no espaço, entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, não dispõe senão de uma

forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais ou afetivas que caracterizam a idade adulta.

A produção escrita sobre literatura infantil, no Brasil, ganhou força na segunda metade do século XX, após a constituição da literatura infantil como disciplina nos cursos de formação de professores e, a partir da década de 70, com a criação e expansão dos cursos de pós-graduação. A produção acadêmica brasileira sobre o tema, portanto, vem crescendo na medida em que crescem os cursos de pós-graduação no País e também vem aumentando as áreas do conhecimento envolvidas com o tema, inicialmente ligado apenas à área de Letras⁸.

Segundo Mortatti & Oliveira⁹, entre 1970 e 2012 foram defendidos, no Brasil, 480 trabalhos acadêmicos sobre o tema, 83 teses e 397 dissertações, sendo que no intervalo de 2010 a 2012, a quantidade de trabalhos foi de 42,5% do total da produção sobre o tema, o que sugere que a literatura infantil vem sendo cada vez mais objeto de interesse de pesquisadores brasileiros.

Ainda segundo Mortatti & Oliveira⁹, em relação às teses de doutorado, até 1990, todas foram defendidas na área de Letras e Linguística. Apenas em 1992 uma tese foi defendida na área de Psicologia e, em 1994, foi defendida a primeira tese na área de Educação, mais especificamente na área de História. Embora Letras continue sendo a principal área na qual se produzem teses sobre literatura infantil, continuam as autoras, o tema vem sendo expandido, gradativamente, para outras áreas, especialmente a Educação. Quanto às dissertações produzidas sobre o tema, observou-se um movimento de interdisciplinarização, sendo crescente a diversificação e variação das áreas do conhecimento que dialogam com a literatura infantil, especialmente a partir da década de 2000.

Como curiosidade e dado para reflexão, Mortatti & Oliveira⁹ ainda destacam que São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais são os estados com maior número de teses e dissertações sobre literatura infantil, coincidindo com a localidade das instituições universitárias

e programas de pós-graduação mais antigas e tradicionais do País e que a Educação é a segunda área em quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o tema, podendo indicar uma tendência a uma releitura das finalidades instrucionais da literatura escolar, vinculada, atualmente, à necessidade de implementação de políticas públicas para a Educação Básica.

Literatura Infantil no Brasil

No Brasil, estudos registram a origem do gênero Literatura Infantil a partir do final do século XIX, com a publicação de livros escolares voltados ao ensino da leitura, a maioria deles traduzidos ou adaptados de livros clássicos europeus^{10,11}. A base dessa origem encontra-se no projeto republicano de nação, baseado na modernização, urbanização e escolarização de massas⁹. Assim, segundo Arroyo¹⁰, a literatura escolar desempenhou importante função no processo de formação da literatura infantil propriamente dita, que se inicia, segundo a maioria dos autores, com a publicação de Narizinho Arrebitado, de José Bento Monteiro Lobato.

Portanto, é evidente a influência de Monteiro Lobato para o desenvolvimento da literatura infantil nacional. Com sua genialidade inquestionável, apostou no humor para se relacionar com os leitores infantis, assim como vários autores fazem até hoje. No entanto, para Zilberman¹¹, o sucesso do empreendimento literário do escritor justifica-se por seu posicionamento em relação ao papel do leitor infantil. Por este aspecto, as obras de Lobato representaram um divisor de águas na medida em que, dispensando o caráter pedagógico que predominava nos textos dirigidos às crianças, puderam trabalhar conteúdos libertadores, contrariando normas em vigor e endossando a possibilidade de representação da realidade sob a ótica infantil. Em Lobato, portanto, o leitor infantil é resgatado de uma posição passiva e sua palavra autônoma e questionadora é recuperada.

Para se compreender melhor os caminhos da literatura infantil, há que se observar as ideologias implicadas em cada momento histórico,

como a literatura infantil ocidental se desenvolveu e quais valores foram privilegiados nos textos infantis:

“[...] até a década de 1960, valores como o enaltecimento à pátria, à família, obediência e respeito aos mais velhos, noções de higiene, etc. eram intensamente presentes na produção destinada à criança. Após o processo de renovação da literatura para criança, que no Brasil ocorreu a partir dos anos 1970 [...], outros valores emergem, como, por exemplo, ser crítico em relação ao modo de ser da classe dominante, ser criativo, ser bastante informado, ser contestador das regras tradicionalmente estabelecidas, entre outros¹².”

E continuando sua reflexão sobre a relação entre literatura infantil e escola, a autora¹² ainda registra:

“[...] mais recentemente, apoiados nas orientações educacionais em nível nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), alguns livros infantis foram produzidos enfatizando valores como: aceitação à pluralidade cultural, respeito à sexualidade, defesa pelo equilíbrio do ecossistema.”

Observa-se que a literatura infantil tem sido cada vez mais utilizada nas escolas públicas brasileiras através de programas educacionais dos governos federal e estaduais, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que buscam levar à sala de aula acervos que abarquem vários gêneros literários (contos, fábulas, poesias, etc), bem como fomentem o debate sobre vários assuntos.

Um dos assuntos mais recorrentes na escola atual é o respeito às diferenças. Embora não seja possível eliminar todas as formas de preconceito, concordamos com Heller¹³ ser possível eliminar a organização sistêmica dos preconceitos e um dos caminhos indicados pela autora é a construção da capacidade de julgar corretamente o singular.

A literatura infantil escolar tem sido um caminho para as crianças refletirem sobre o tema.

Buendgens & Carvalho¹⁴, em sua pesquisa, afirmam que nos livros ofertados pelo PNLD de 2013, as principais diferenças tratadas relacionam-se às características comportamentais, deficiência, condições sociais, cor de pele e etnia. Além disso, os personagens ilustrados nas histórias avaliadas são, em sua maioria, crianças de cor branca, do sexo feminino e carregam o estereótipo de herói frente às adversidades, desresponsabilizando, assim, a sociedade mais ampla pelas diferenças e preconceitos. Daí a importância do educador para ampliar as reflexões.

Potência da Literatura Infantil

O processo de seleção de livros para crianças é extremamente complexo, especialmente na prática escolar atual. A inclusão da literatura infantil na escola pauta-se sempre por múltiplos aspectos e muitos deles ainda estão estritamente relacionados às questões pedagógicas, principalmente quanto à temática e nem todas as obras têm um reconhecido valor literário ou estético.

O ensino de língua materna, mais voltado às funções de comunicação e expressão, permitiu e incentivou a entrada na sala de aula de vários tipos de textos (literários, informativos, instrucionais...), favorecendo o crescimento da literatura infantil (ou textos infantis, simplesmente), mas dificultando a análise da qualidade das obras que, como vimos anteriormente, passou por um árduo processo histórico de reconhecimento como gênero literário, assim como a infância, historicamente, demorou a ser compreendida como uma etapa diferenciada da vida.

Peter O'Sagae¹⁵, em seu artigo "Literatura infantil e habilidades de leituras", lista noventa e oito habilidades que a leitura poderia proporcionar aos alunos. Segundo ele, os professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao elaborarem uma proposta didática, poderiam selecionar combinar, ordenar, ou mesmo reescrever, dez ou doze habilidades entre aquelas todas que ele propõe. Com essa lista, percebemos a valorização da literatura

em sua função de comunicação e expressão. Todavia, outras funções importantes podem ser observadas, como veremos a seguir.

Segundo Candido¹⁶, a literatura apresenta uma função humanizadora:

"Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor"¹⁶.

Para Petit¹⁷, a literatura também apresenta uma função terapêutica, pois em momentos de crise e desamparo, o texto literário pode estruturar o caos presente no interior das pessoas, promovendo um equilíbrio psíquico. A autora nos conta que é bem antiga a ideia dos livros poderem contribuir para o bem estar das pessoas, ajudando na reconstrução de si e dando mais sentido à vida em situações de crise, sejam elas causadas por uma guerra, por uma violência repetida, pelo deslocamento forçado de populações ou por problemas econômicos abruptos. Relata-nos, ainda, que existem programas de leitura desenvolvidos em diferentes lugares do mundo para ajudar crianças, jovens e adultos na construção de um espaço psíquico capaz de sustentar sua posição de sujeito, especialmente em situações de crise e desamparo. A autora defende, portanto, que "os textos ajudarão a produzir sentido, a organizar uma experiência e, em particular, a elaborar uma espécie de narrativa interna que desempenha um papel essencial na construção ou reconstrução de si"¹⁷.

Nessa mesma ótica, Paiva¹⁸ afirma que a literatura infantil tem uma função humanizadora e também terapêutica, sendo um ótimo recurso para se trabalhar os conflitos emocionais da criança. Ainda segundo a autora, a Biblioterapia seria uma proposta terapêutica utilizada por profissionais da área da saúde e da biblioteco-

nomia com a proposta de tentar ajudar pessoas em conflitos emocionais, por meio de livros e atividades lúdicas. Na educação, poderia ser utilizada no apoio a crises, como situações de morte, separação e conflitos com amigos, entre outras, contribuindo para a verbalização dos problemas e sua elaboração psíquica, além de promover maior socialização e aumento da autoestima.

Segundo Corso¹⁹, a infância mudou muito e as crianças modernas preferem histórias que não tenham embutida a intenção de educá-las. A literatura tem que incentivar nelas a curiosidade, a criatividade e a capacidade de questionamentos e reflexões, ultrapassando os limites didáticos. As crianças modernas adoram opinar, são filhas de um ideal democrático e não aceitam nada que não tenham compreendido ou elaborado. Questionam leis, regras, e o tema dos limites é motivo de constante polêmica, da qual elas participam ativamente.

Para Barone & Scoz²⁰, a escola de hoje está longe de considerar a subjetividade do aprendiz e do professor. A aprendizagem da leitura apenas é tratada sob o ponto de vista de seus aspectos cognitivos e instrumentais. Acreditam que a leitura poderia ser incentivada como fonte de prazer e enriquecimento subjetivo, acrescentando que se quisermos que a criança leia, é imprescindível que lhe aticemos o desejo.

Enfim, segundo Zilberman³, a relação entre literatura e escola se dá pela natureza formativa que ambos compartilham. No entanto, embora compartilhem tal função, literatura e escola não se identificam, uma vez que a literatura infantil na atualidade atingiu um estatuto de arte literária, afastando-se de sua origem comprometida com a pedagogia, trazendo uma visão original da realidade que ocupa as lacunas resultantes da restrita experiência existencial do leitor, através da linguagem simbólica. Portanto, para esta autora, a adequação de um texto literário diz respeito ao grau de abertura para a realidade vivenciada pelo leitor, seja ela de natureza íntima ou social, causando um intercâmbio cognitivo e existencial entre o texto e o leitor. O fenômeno

da leitura, desta maneira, *“não representa uma simples absorção de uma mensagem, mas sim uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário”*³.

MÉTODO

O Programa “Ler e Escrever” teve início em 2007 e constitui-se de um conjunto de ações articuladas, propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para as escolas de Ciclo I do Ensino Fundamental, visando à melhoria do ensino. Entre suas ações, destacamos o acervo literário enviado às escolas em 2013, através do Projeto “Livros na sala de aula”, compondo 675 títulos, de diferentes gêneros literários. Junto a outras estratégias, tal acervo pretende fomentar práticas de leitura nas escolas. Os livros foram entregues em caixas, destinadas especificamente a cada série e deveriam ser rodiziadas entre as diversas salas da mesma série. Caberia ao professor o manuseio, a organização e a leitura das obras, explorando-as sob vários aspectos, como, por exemplo, promovendo a antecipação de conteúdos, comentando sobre os autores e as ilustrações e solicitando as interpretações e impressões dos alunos, podendo, ainda, estabelecer critérios para empréstimos entre os alunos.

Para analisar como as temáticas e as finalidades são abordadas nos livros oferecidos pelo referido projeto, selecionamos parte do acervo enviado às escolas públicas estaduais em 2013, referente ao segundo ano do Ensino Fundamental. Consideremos tal extrato por se tratar de momento especial no processo de alfabetização, com objetivo de investigar se outros aspectos, além da função pedagógica, são considerados no acervo.

Através de visitas a uma escola estadual, de um total de 102 livros foram feitas leituras integrais de 100 livros do acervo, sendo que 2 livros da lista oficial não foram encontrados. Para a compreensão dos conteúdos dos referidos livros, procedeu-se a uma categorização dos mesmos em livros de literatura infantil e livros paradidáticos, baseado nas considerações de Azevedo²¹, a seguir explicitadas:

- 1) Literatura infantil: Alguns elementos identificadores - é uma arte feita de palavras, utiliza quase sempre o recurso da ficção, tem motivação estética, não é utilitário, recorre ao discurso poético, vincula-se à subjetividade, ao ponto de vista particular sobre a vida e o mundo, pode brincar com as palavras, tem a ver, por exemplo, com conceitos como a aventura, o romance, o suspense, a tragédia, a comédia, etc., costuma tratar de assuntos subjetivos, busca do autoconhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável, a busca da felicidade, a astúcia, o artil, os sonhos, a dupla existência da verdade, a relatividade das coisas, a injustiça, o interesse social *versus* o coletivo, o livre arbítrio, a passagem inexorável do tempo, o paradoxal, o conflito entre o velho e o novo etc.
 - 2) Livros paradidáticos: Assim como os livros didáticos, são essencialmente utilitários, mas pretendem abordar assuntos paralelos ou transversais às matérias do currículo regular, de forma complementar. Através de uma história inventada, pretendem passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora, ainda que através de ficção ou de linguagem poética. Podem apresentar diferentes graus de didatismo e de ficção. Exemplos de assuntos tratados: preservação do meio ambiente, educação sexual, cidadania, fobias, as maravilhas da matemática, características da vida do campo e da cidade, etc.
1. Conteúdos informativos: informações além do conteúdo escolar;
 2. Conteúdos curriculares: relativos aos componentes curriculares, como ensino da língua materna, matemática, história e ciências;
 3. Conteúdos fantásticos: narrativas que estimulam a imaginação além da realidade;
 4. Conteúdos moralizantes: pretendem ensinar conteúdos éticos e morais;
 5. Contos modificados: referentes aos contos tradicionais, com modificações ou referências aos personagens clássicos;
 6. Escrita em versos: apresentam conteúdos diversos, mas o destaque é para a forma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das leituras realizadas constatou uma maior quantidade de livros paradidáticos (79%) em relação aos livros de literatura infantil (21%). Portanto, pode-se deduzir que a escola prioriza livros que instrumentalizem o professor a passar conteúdos desejados, não havendo ênfase nas descobertas ímpares e subjetivas que a literatura infantil possa promover aos alunos.

O que corrobora com a ideia de Colasanti⁵, de que os livros que chegam às crianças no Brasil, normalmente, chegam via escola, ou seja, é o governo quem compra e escolhe tais livros. Além disso, continua a escritora, como os professores não costumam ler, escolhe-se os livros mais simples, empobrecendo as possibilidades que a literatura pode oferecer. Complementando a visão da autora, Azevedo²¹ acredita que uma das razões que levam a escola a lidar com dificuldade com temas humanos concretos, portanto não informativos, pode ser a formação dos educadores, pois costumam estabelecer uma relação não dialógica com seus alunos, cabendo apenas a eles a transmissão do conhecimento. Ainda, acrescenta o autor, é preciso que ao lado do aprendizado das matérias oficiais, seja criado espaço para interferências mais amplas, que apresentem a existência humana na sua complexidade, como processo essencialmente contraditório, contribuindo para a busca do

A partir dessa primeira categorização, literatura infantil e livros paradidáticos, buscou-se elaborar subcategorias que pudessem abarcar conteúdos e formas encontrados nas obras analisadas.

Desse modo, para a categoria literatura infantil, acrescentou-se a subcategoria híbridos, que abarca além das características literárias, o utilitarismo típico das obras paradidáticas.

Na categoria livros paradidáticos, por sua vez, foram destacadas seis subcategorias:

autoconhecimento e para a construção do significado da vida.

Fica evidente, portanto, o interesse em utilizar os livros como meio de se adquirir conhecimentos, curriculares (16%) ou informativos (15%), fato que se aproxima do universo das antigas enciclopédias, embora, na atualidade, sob uma nova roupagem, os livros também utilizem a ficção ou a poesia para passar conceitos e informações, especialmente aqueles presentes nas Propostas Curriculares Nacionais (PCNs)²² como temas transversais, tais como pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais. Percebemos que dentre os conteúdos analisados, destaca-se o respeito à natureza e à cultura indígena.

Entre os livros paradidáticos, é grande o número de obras que buscam conteúdos morais (23%), fato que nos remete à origem dos livros escolares¹. Entre esses conteúdos, destaca-se a necessidade de enfrentar o medo. Segundo Guimarães²³, enquanto que nos textos da literatura infantil clássica o medo aparece para confirmar que a vida gera medo e que as crianças devem ouvir os mais velhos para não serem engolidas ou mortas por lobos ou devoradores de crianças, evitando atitudes impulsivas, nos textos mais modernos, tais mensagens são exploradas de forma diversa, com mensagens explícitas de como as crianças devem se arriscar com coragem, evitando o medo do novo, valorizando a descoberta.

Algumas obras paradidáticas exploram a fantasia (3%), ou a escrita em versos (16%), podendo estar a serviço de qualquer conteúdo, como as aventuras de um rei humilde ou versos sobre as características dos animais. O que nos chama a atenção é a qualidade dos textos ou versos, nem sempre primorosa.

Segundo Riscado²⁴, é importante rever o papel da crítica de literatura infantil na medida em que é crescente o número de produções pelo mercado editorial, mas é preciso avaliações cuidadosas e criteriosas, efetuada por equipe de especialistas, desde a psicologia à linguística, passando pela literatura e pela arte.

Parte dos livros paradidáticos (8%) apoia-se na literatura clássica dos contos de fadas, através do que chamamos genericamente de contos modificados. Segundo Martins²⁵, a proliferação de releituras revisionistas de clássicos da literatura infantil representa a oportunidade da apreciação de histórias tradicionais a partir de novos pontos de vista, promovendo novas leituras, novas escrituras, que se recusam a dar continuidade à tradição patriarcal. Por outro lado, embora alguns poucos visam questionar estereótipos dos contos de fadas tradicionais, a maioria se apoia em universos já conhecidos pelas crianças para assim poderem contar suas histórias e impor seus ensinamentos, não investindo em novos ambientes imaginários para enriquecer o universo infantil.

Observou-se que a maioria das obras, literárias ou paradidáticas, aposta nos animais como personagens. Os animais, segundo Silva & Piassi²⁶, quando transportados para a literatura infantil, apresentam características antropomórficas, perdendo sua relação com a natureza e a realidade, pois os animais passam a personificar ações, sentimentos e emoções humanas, conforme a representação cultural que temos deles.

Quanto à literatura infantil propriamente dita, destacam-se os contos clássicos, ora denominados híbridos (6%), presença certa na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, inclusive no material didático. Parte da justificativa para essa tendência se deve à publicação do livro "Psicanálise dos contos de fada", de Bruno Bettelheim. Acredita-se que o contato com os contos de fadas possibilitará à criança o ensaio de vários papéis sociais, proporcionando a construção de uma personalidade sadia, promovendo o desenvolvimento da imaginação, da percepção de mundo, bem como uma maior socialização. Bettelheim²⁷, afirma:

"Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de

*separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente.*²⁷

No entanto, acreditamos que a abertura para vários tipos de textos literários é o que permitirá, em última análise, uma maior imersão da criança nas múltiplas possibilidades de ser e existir. Tais contos contêm um certo hibridismo, na medida em que, por meio de histórias envolventes, conseguem também transmitir algum ensinamento, como o caso do famoso conto Chapeuzinho Vermelho e sua mensagem sobre o mundo perigoso que nos cerca e a necessidade de obedecermos aos nossos pais.

Finalmente, também foram observados alguns poucos livros de literatura de autores consagrados, como Sergio Capparelli, Tatiana Belinky, Ruth Rocha, Pedro Bandeira e Rubem Alves. Todavia, o conjunto da obra de tais autores não foi explorado no acervo, o que poderia contribuir para uma apreciação mais crítica e consistente do material literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que é recente o reconhecimento da literatura infantil como um gênero autônomo e, no Brasil, a produção acadêmica sobre o tema é crescente. Os debates atuais giram em torno de um duplo registro: por um lado, a necessidade de definir a literatura infantil como tal e, por outro, a polêmica sobre a conveniência educativa dos textos dirigidos às crianças e jovens.

Atualmente, corre-se o risco de voltarmos a uma moralização da infância através de livros dirigidos às crianças e oferecidos nas escolas, em sua maioria com conteúdos utilitários e pedagógicos. Por outro lado, é inegável que os temas atuais sejam mais específicos e ligados a preocupações mais cidadãs, como as diferenças sociais, os problemas ambientais e o respeito à diversidade.

A literatura infantil contemporânea, entendida aqui como o conjunto de livros dedicados às crianças, embora ainda se encontre atrelada à ótica do adulto e se caracterize por seu caráter pedagógico-utilitarista, também pode apresentar outro viés, quando se alinha ao interesse da criança, facilitando experiências existenciais sem comprometer-se com o ensino ou com a moral. Esse é o aspecto artístico do gênero que apresenta características próprias, como a diversidade de temas e formas, bem como o uso de ilustrações. Todavia, questionamos os temas puramente moralizantes e a supervalorização da forma e da ilustração no livro infantil, sem que haja a mesma preocupação com a qualidade do texto. Claro que é reconhecido o valor artístico da ilustração e concordamos com Ramos & Nunes²⁸ ao afirmarem que uma imagem no livro infantil deva ter substância suficiente que alargue as vivências do leitor, embora este debate não tenha sido o foco do presente artigo. O que ora defendemos é o efeito humanizador que um bom texto literário pode provocar no leitor infantil, sem que haja a necessidade de uma mensagem moralizante ou pedagógica explícita e nem o apoio de imagens, sem o qual o texto não se sustentaria.

A presença de livros infantis e juvenis em todas as etapas da escolaridade é uma prática reconhecida e corriqueira, especialmente para desenvolver o hábito da leitura e da escrita, mas pode também oferecer muitas coisas ao leitor, havendo a necessidade de se definir melhor os objetivos da educação literária, explorando suas múltiplas possibilidades.

Concordamos com Zilberman³ que não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler adequadamente. Cabe a ele, segundo a mesma autora, o desencadear das múltiplas visões que cada obra literária sugere em razão da percepção individual do universo representado, auxiliando a criança na reflexão sobre os temas que afloram, contribuindo para uma reflexão sobre o mundo e o ser, como sugere Candido¹⁶ em sua conceituação sobre o processo de humanização através da literatura.

SUMMARY

Childhood, school and children's literature:
book for children does not need to be educational

This article seeks the intersection of the themes Childhood, School and Children's Literature, bringing reflections that can contribute to the analysis of children's books offered to students in school and allow educators a broad view of the various possibilities offered by the literature. Therefore, besides the theoretical view, we present an analysis of a survey of a literary collection sent to state schools in the State of São Paulo. The analysis of readings carried out found a larger number of textbooks (79%) in relation to children's literature books (21%). So, it can be deduced that the school prioritizes books to serve as a tool for teachers to spend desired contents, with no emphasis on individual and subjective findings that children's literature can promote students.

KEY WORDS: Childhood. Schools. Juvenile Literature.

REFERÊNCIAS

1. Ariès P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC; 1981.
2. Rousseau JJ. Emílio ou da educação. Trad. Ferreira RL. São Paulo: Martins Fontes; 1995.
3. Zilberman R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global; 2003.
4. Meireles C. Problemas da literatura infantil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1984.
5. Colasanti M. Livro para criança não precisa ser educativo. Entrevista concedida a Bruno Molinero. Folha de São Paulo, de 3/1/2015. Acesso em: 24/5/2016 Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/folhinha/2015/01/1568552-livro-para-crianca-nao-precisa-ser-educativo-diz-vencedora-do-jabuti.shtml>; 2015.
6. Coelho NN. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna; 2000.
7. Colomer T. A formação do leitor literário. São Paulo: Global; 2003.
8. Oliveira FR. História do ensino da literatura infantil nos cursos de formação de professores primários no estado de São Paulo, Brasil (1947-2003) [Tese de Doutorado]. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências na Universidade Estadual Paulista; 2014. 344p.
9. Mortatti MRL, Oliveira FR. Infância, Literatura e Educação. Rev Teias. 2015;16(41):10-32.
10. Arroyo L. Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e fontes. São Paulo: Melhoramentos; 1968.
11. Zilberman R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: Zilberman R, org. A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto; 1990.
12. Ferreira NSA. Livros infantis: uma estratégia editorial. In: Ferreira NSA, org. Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; 2006. p.137-52.
13. Heller A. O cotidiano e a História. 8ª ed. Trad. Coutinho CN, Konder L. São Paulo: Paz e Terra; 2008.
14. Buendgens JF, Carvalho D. O preconceito e as diferenças na literatura infantil. Educ Real. 2015;41(2):591-612.
15. O'Sagae P. Literatura infantil e habilidades de leitura. Disponível em Dobras da Leitura, Ano VI, nº 28, São Paulo. Acesso ao site www.dobrasdaleitura.com no dia 18 de novembro de 2015; 2005.
16. Candido A. O direito à literatura. In: Candido A, ed. Vários escritos. São Paulo: Ouro sobre azul; 2011.
17. Petit M. A leitura em espaço em crise. Rev Bras Psicanálise. 2006;40(3):149-67.
18. Paiva A. A produção literária para crianças:

- onipresença e ausência das temáticas. In: Paiva A, Soares M, orgs. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica; 2008.
19. Corso DL, Corso M. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed; 2006.
 20. Barone LMC, Scoz BJL. *Através das vidraças da escola, vi uma coisa soberba*. In: *II Colóquio de Psicologia da Arte, 2007, São Paulo. A correspondência das artes e a unidade dos sentidos*. São Paulo: Instituto de Psicologia-USP, p. 45; 2007.
 21. Azevedo RJD. *Vestígios dos contos populares na literatura infantil [Dissertação de Mestrado]*. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; 1997. Disponível em: <www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/como-o-ar-nao-tem-cor-1.pdf>
 22. Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF; 1997.
 23. Guimarães EJ. *As formas do medo em literaturas infantil/juvenil de língua portuguesa: da exemplaridade à busca de alternativas para a superação [Dissertação de Mestrado]*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; 2010.
 24. Riscado L. *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*. In: *Casa da leitura. Originalmente para: II Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração E publicada em: Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho; 2001.
 25. Martins MC. "Remendo novo em pano velho": a mesma história, outra história, em releituras de contos de fadas de Angela Carter, A. S. Byatt e Margaret Atwood. *Itinerários*. 2013;37:31-47.
 26. Silva TP, Piassi LPC. *Animais na literatura infantil: uma leitura reflexiva nas séries iniciais*. Trabalho apresentado em Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Vila Velha, ES; 2014.
 27. Bettelheim B. *A Psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra; 2014.
 28. Ramos FB, Nunes MF. *Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura*. *Educar em Revista*. 2013;48:251-63.

Trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional – Centro Universitário FIEO, Osasco, SP, Brasil.

*Artigo recebido: 21/2/2016
Aprovado: 16/5/2016*

