

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDENCIA DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PDE**

PROFESSORA TITULADA: SIMONE GONZALES SAGRILO

**TRABALHO FINAL**

**Literatura infanto-juvenil: mediação ou dominação**

O presente trabalho sob forma de artigo científico foi desenvolvido como um dos critérios necessários para emissão de certificado de conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional, versão 2007. O artigo aborda algumas questões para reflexão referentes à literatura infantil, tais como aspectos históricos, de escolha e mediação dessa literatura.

IVATUBA, ABRIL DE 2008.

## **Literatura infanto-juvenil: mediação ou dominação**

Simone Gonzales Sagrilo<sup>1</sup>

### Resumo:

O trabalho desenvolvido com a literatura infanto-juvenil nas escolas, na maioria dos casos, necessita de um amparo teórico para sua efetiva realização como um processo formador de um leitor ainda em potencial. O presente artigo ampara-se em teorias referentes a essa modalidade de literatura a fim de apontar alguns caminhos quanto à escolha dos textos literários a serem abordados com os alunos. Destacam-se, nessa seleção, aspectos como a faixa etária a que se destina o texto literário e alguns critérios quanto à seleção do texto de acordo com sua literariedade. Diante de muitos equívocos com relação ao trabalho com a literatura infanto-juvenil nas escolas, fazem-se pertinentes textos que venham de encontro com as dificuldades que os professores encontram, em função de uma formação com déficits nessa área.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil. Escolha.

### Abstract:

The work developed with the infant-juvenile literature in the schools, in most of the cases, it needs a theoretical help for his executes accomplishment as a process formatter of a reader still in potential. The present article seeks protection in theories regarding that literature modality in order to point some roads as for the choice of the literary texts will be approached with the students. They stand out, in that selection, aspects as the age group the one that the literary text is destined and some criteria as for the selection of the text in agreement with his literary aspect. Before many misunderstandings regarding the work with the infant-juvenile literature in the schools, are made pertinent texts that come from encounter with the difficulties that the teachers find, in function of a formation with defidits in that area.

Word-key: infant-juvenile Literature. Choice.

“O surgimento de uma obra literária infantil nacional ocorreu há pouco mais de cinquenta anos, não se justificando, pois se falar de uma história do gênero em nosso país, mas da presença de alguns autores cuja originalidade e fôlego narrativo atestam a formação de uma literatura infantil brasileira.” (Cadernatori e Zilberman, 1982).

---

<sup>1</sup> A autora é formada em Letras – Português pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Letras com formação em literatura e formação do leitor, área de concentração em Estudos literários, pela mesma universidade e, professora a treze anos da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

## **Introdução**

Há vinte e cinco anos atrás foi assim que as autoras mencionadas concluíram sua obra que enfocava vários aspectos da literatura infantil. A argumentação teórica que até então havia sido produzida, serve, ainda hoje, como referência para muitas questões relacionadas a essa literatura adjetivada de infantil. No entanto, esse acréscimo de tempo conferiu-lhe, agora sim, uma história. Um grande volume de títulos e publicações foi registrado neste período e um trabalho intenso de mediação foi desenvolvido para que o livro chegasse às mãos do leitor.

A literatura infantil e infanto-juvenil é um ramo próspero no campo das letras e grandes nomes sustentam sua existência. Grandes editoras e grandes autores.

Desde a Idade Média, quando os mais remotos exemplares de livros eram produzidos, estabeleciam-se discussões acaloradas quanto aos direitos financeiros sobre a obra. Autores, copistas, encadernadores, todos almejavam controlar a maior parte do mercado editorial dos livros. Isso porque, até então, a criança pouco era diferenciada do adulto e ainda não havia uma literatura destinada a ela.

Dando um salto na história, com a ascensão da burguesia ao poder e a necessidade de mantê-lo, a criança passou a ter lugar distinto na sociedade e na família, cuja ideologia se constituía em um instrumento de ação da burguesia. Às mulheres coube a incumbência de cuidar das crianças e educá-las, e, com esse fim, muita “literatura”, ou melhor, muito texto escrito, foi produzido. Também é com a burguesia que o escritor passa a desempenhar sua função de forma autônoma e sua obra é colocada como produto no mercado. Assim, definitivamente, ficou estabelecido que o livro é um excelente produto comercial, e sua posse confere status.

No que concerne à educação dos pequenos burgueses, as obras produzidas versavam sobre obediência, civismo, moralidade,

religiosidade, com o objetivo de “formar” pessoas que futuramente mantivessem a “ordem” familiar e governamental. Com a democratização da escola, porque as indústrias precisavam de mão de obra qualificada, esses preceitos passaram a ser disseminados também entre os operários, de forma que a escola passou a ser, segundo Zilberman, “lugar de integração do ser humano aos padrões burgueses e urbanos de vida” (ZILBERMAN: 1985 p. 96).

A literatura infantil já surgiu ligada a uma ideologia pedagógica, e essas idéias foram tão fortemente veiculadas às obras produzidas para as crianças, que ainda hoje, muitos livros não perderam essa característica de adestramento e dominação. Instruir e informar são atributos que o adulto atribui a si em relação à criança, o que não é um equívoco, mas usar a produção literária destinada a essa faixa etária como pretexto para esse fim, isso sim, analisado à luz das teorias atuais, é um engano.

Sob o amparo de teorias que tratam do trabalho com a literatura infanto-juvenil, o presente texto pretende fazer alguns apontamentos sobre a escolha dos textos literários a serem abordados com os alunos em sala de aula, a fim de que o processo pretendido de formação do leitor não se caracterize como um processo de dominação, seja por ideologias do próprio professor, seja pela imposição do mercado livreiro.

### **Mediação ou dominação?**

Fúlvia Rosemberg (1985), fala do caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil. Essa unilateralidade se caracteriza pelo fato dessas obras serem produzidas, editadas, difundidas, comercializadas e intermediadas por adultos. Quais interesses das próprias crianças são considerados nesse processo? Talvez um dos motivos da falta de êxito do trabalho com a literatura nas escolas seja esse. Os alunos sabem muito bem do que gostam e, frequentemente, essas preferências não são levadas em consideração

no momento do planejamento desse trabalho. Deveriam ser consideradas, pelo menos, como ponto de partida.

Mais recentemente, a Sociologia da Leitura vem de encontro com a mesma inquietação de Rosemberg. Arnoud Hauser (1997), discutindo sobre os mediadores da arte, enfatiza que, até chegar às mãos do leitor, o texto passa por muitas outras mãos. A preocupação de Rosemberg e Hauser é pertinente, pois até que ponto os textos que chegam às mãos do leitor infante são realmente do “seu” interesse? Esses mesmos textos ajudam o leitor a resolver seus conflitos no processo de crescimento físico e psicológico pelo qual está passando? Essas e outras questões fazem parte das reflexões que se devem considerar quando alguma leitura é indicada às crianças,<sup>2</sup> ou jovens.

Não se contesta o fato de as crianças necessitarem de um mediador que as conduza pelos caminhos da leitura. A questão é até que ponto essa mediação não se caracteriza como dominação. Utilizar textos literários para inculcar moralidades do mundo adulto nas crianças é cometer dois crimes, um com o texto literário, outro com o leitor em potencial.

Quando o trabalho com o texto literário fica restrito ao pedagógico, subestima-se todo seu potencial de acrescentar à vida do pequeno leitor novas experiências a partir do seu contato particular com o texto. Direcionar a leitura de um texto literário para fins pedagógicos significa anular o próprio caráter formador da literatura que está, segundo Candido (1972), ligado a sua gratuidade. Zilberman (1990) afirma que o exercício da leitura do texto literário, em sala de aula, “confere à leitura outro sentido educativo, talvez não o que responde a intenções de alguns grupos, mas o que auxilia o estudante a ter mais segurança relativamente a suas próprias experiências” (p.20). Diante disso, obra literária “ensina” algo ao leitor quando, em determinado momento de sua vida trabalha com elementos relacionados a algum aspecto de sua formação como ser humano. “Matar” uma obra literária, por exemplo, seria como ler com os alunos

---

<sup>2</sup> Os termos criança ou jovem, usados nesse trabalho, dizem respeito à literatura indicada para essa faixa etária, logo, ora pode aparecer um, ora outro.

“Angélica” de Lygia Bojunga Nunes para trabalhar, em Ciências, sobre o ciclo vital de alguns animais.

Magda Soares (2001) discute essa polêmica escolarização da literatura infantil. A autora entende que a escolarização pode ocorrer de duas maneiras: pela apropriação da literatura produzida, ou, por uma produção voltada para os objetivos da escola. Quanto a este último, não é difícil ver, desfilando nos catálogos das editoras, livros classificados como literários distribuídos dentro de eixos temáticos atendendo a objetivos pedagógicos. Provavelmente esses livros trazem pouco ou nada de útil para o processo de formação de um leitor em potencial, visto que se trata de uma literatura “encomendada”. Tampouco para auxiliá-lo no seu processo de crescimento e resolução de seus conflitos interiores, uma das funções da literatura apontada por Hans Robert Jauss, uma vez que o aspecto pedagógico exerce maior peso sobre a leitura da obra do que a abordagem do texto literário e sua literariedade.

Em relação à apropriação da literatura produzida, no caso da narrativa infanto-juvenil é comum o trabalho com fragmentações que apresentam somente o início das histórias, criando uma expectativa frustrada na criança que pode resultar na construção de um conceito inadequado de texto, pois está diante de um fragmento que desfigura o sentido global da obra.

O mesmo acontece quando o texto é apresentado em fragmentos retirados do meio da história. Essas formas de fragmentação desestimulam o leitor em potencial a se interessar pela leitura porque mostram formas “mutiladas” de narrativas que pouco ou nada contribuem para proporcionar-lhe prazer e encaminhá-lo à prática da leitura como um hábito. Estes são apenas alguns dos exemplos mencionados por Soares (2001) no decorrer da discussão que propõem em seu texto.

Diante disso, determinar quais são os interesses de cada leitor é uma tarefa difícil. Quanto mais, se for levado em consideração que uma sala de aula pode ser composta por vinte, trinta, quarenta e até

mesmo cinqüenta crianças ou adolescentes, fato comum à realidade dos professores. Mas, as salas numerosas caracterizam uma outra discussão que, se encarada com seriedade, poderia também contribuir para o bom desempenho do professor no seu trabalho. Para que se desenvolva o processo de mediação da leitura, sem pretender que este seja caracterizado como uma forma de dominação, são necessários alguns direcionamentos baseados em teorias que tratem do trabalho com essa literatura.

Quanto às preferências, Aguiar e Bordini (1993) oferecem alguns direcionamentos para que o professor tenha parâmetros para selecionar a literatura que levará para sala de aula. As autoras apresentam um estudo sobre as faixas etárias e os gêneros literários apontados como preferência entre os leitores de cada uma. No entanto, apesar das teorias, muitas vezes, os professores realizam seu trabalho sem o necessário conhecimento.

Segundo as autoras, de acordo com essa pesquisa publicada em 1993 na obra: “Literatura – A formação do leitor”, é possível indicar algumas preferências quanto ao(s) gênero(s) literário(s) de acordo com a faixa etária.

Apesar de as autoras mencionarem também outros níveis de aprendizagem, esse texto tratará apenas do trabalho com a literatura de 5ª a 8ª série do ensino fundamental de oito anos, sem deixar de considerar o atual ensino de nove anos, porém este ainda está em processo de implantação.

A pesquisa demonstra que o gênero literário favorito para a 5ª série é o poema cujos temas abordem questões relacionadas à aventura, humor, animais, lendas, espionagem, horror, policial e ficção esportiva. Quanto às narrativas, preferem-nas com muita ação, independente do tempo em que acontece a história, priorizando espaços como a selva, o mar, o deserto, a montanha, o Brasil. Valorizam histórias que acontecem em um lugar existente, porém distante. Compreende-se diante dessa prioridade que necessitam de algo seguro (o lugar existente), no entanto desejam investir no novo (o lugar distante).

Com relação aos alunos da 6ª série, a pesquisa aponta que não há uma predileção maior em relação a um determinado gênero literário em especial. No entanto preferem temas como o amor, humor, horror e as aventuras. Quanto ao espaço e o tempo não apresentaram alguma mudança em relação aos da 5ª, mas preferem que os personagens sejam jovens. Na poesia atentam para as rimas, os jogos e as formas gráficas, gostam de assuntos com teor emotivo, informativo e, por último, reflexivo.

Na 7ª série, como na 6ª, os alunos não manifestaram uma preferência em relação a algum gênero literário em especial. Quanto ao assunto, agora, deixam de lado o horror, preferindo temas relacionados ao amor, humor e aventura, o espaço continua o mesmo, mas os personagens, embora a inclinação ainda seja para o jovem, agora tendem para pessoas do tipo comum, os grandes homens, sábios, cientistas e estudantes. Na poesia preferem estrofes sem refrões, ligada a assuntos de teor informativo, reflexivo e emotivo, respectivamente.

Notaram-se algumas mudanças com relação à 8ª série em relação à 7ª. Agora os alunos mostram-se indiferentes com relação à faixa etária dos personagens do texto narrativo, mantendo as mesmas tendências apontadas, embora o tempo e o espaço continuem os mesmos. E, na poesia, preferem-na lírica, de ritmos fixos, estrofes curtas e com jogos de sons com teor informativo ou emotivo e reflexivo.

Percebe-se claramente um processo de crescimento e amadurecimento do leitor durante esse espaço de tempo que compreende desde a 5ª até a 8ª série. Considerando que essa foi uma pesquisa cujos registros foram coletados em 1984, seria interessante reconsiderá-los visto que o aluno leitor de hoje pode não ser o mesmo de vinte e três anos atrás. Porém, se forem consideradas as características psicológicas típicas de cada faixa etária descrita, segundo Richard Bamberger (1977), citado pelas autoras, o estudo relatado ainda demonstra muita pertinência para apontar ao professor

um caminho mais seguro na escolha do(s) gênero(s) de literatura que será abordado em sala de aula.

Evidentemente, o gosto literário do aluno deve ser respeitado, porém o trabalho não pode limitar-se somente a isso. Partindo de sua preferência, o professor deve proporcionar-lhe a participação num processo de crescimento como leitor. Esse processo consiste na apresentação de outros textos que apresentem estrutura diferente, temas que desafiem o leitor a conhecer outras possibilidades de leitura, formas inéditas, para o leitor, de se abordar tempo e espaço. Enfim, deve ser proporcionado ao leitor em formação, diferentes possibilidades de alcançar o prazer literário por meio da fruição estética de textos pertencentes a gêneros literários diferentes e não somente daqueles que ele aponta como predileto. Esse processo deve ser caracterizado como um convite ao novo, ao desconhecido, por esse motivo o professor precisa ter claro os objetivos que pretende alcançar.

Determinados alguns princípios na escolha do texto a ser trabalhado, as preferências quanto à faixa etária, ainda resta a questão da escolha desses textos dentro das possibilidades existentes dentro do amplo mercado literário.

Parece que é consenso considerar que só a literatura endossada por grandes nomes pode contribuir para a tão desejada formação do leitor. Há um segmento teórico defendido por Harold Bloom (2002) que aponta somente os clássicos como possuidores dos elementos necessários para a realização do trabalho estético e literário com o leitor. De acordo com ele, somente a literatura canonizada possui valor.

No entanto, atualmente há também outras formas de pensar o assunto. Partindo do âmbito dos estudos lingüísticos, muitas pesquisas têm sido realizadas tratando do assunto do letramento. Esse segmento teórico, muito discutido na atualidade, argumenta que o ato de ler vai além de decodificar signos.

Apesar da dificuldade de definir o termo letramento, (KLEIMAN, 1995, p.19) define “como um produto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologias, em

contextos específicos para objetivos específicos”. Dessa forma, a leitura é entendida como um instrumento de interação do homem com o mundo em que vive. Esse fato comprova a fundamental importância da escola no contato do aluno com os diversos gêneros textuais, já que, em muitos casos, é justamente o único espaço onde essa ação é trabalhada.

Kleiman ainda discute que a escola, mediante o conceito de alfabetização, prepara seus alunos somente para situações escolares. Nesse sentido, há uma distinção fundamental entre alfabetização e letramento. A escola, baseada neste último conceito, é entendida como um veículo de inserção do indivíduo na sociedade onde vive.

Na esteira do Letramento como uma esfera além da alfabetização, alguns estudos já tratam do Letramento literário, que vê a prática da leitura literária como uma forma de reconhecimento do leitor com o mundo lido em relação ao mundo em que vive.

É consenso afirmar que a literatura faz crescer o leitor e situa-o no mundo em que o cerca. No entanto, durante muito tempo, acreditou-se que somente a literatura clássica poderia desempenhar esse papel. E, de certa forma, sabe-se que o termo clássico é algo discutível, pois, uma literatura é eleita como clássica mediante diversos fatores, no decorrer da história literária, principalmente econômicos e sociais.

Mesmo a definição do que é literário e do que não é pode suscitar ricas discussões. Segundo Robert Escarpit (1969, p.38), “Na medida em que permite a cada um evadir-se, sonhar ou, pelo contrário, meditar, cultivar-se gratuitamente, tudo o que é escrito pode tornar-se literatura”. Nesse sentido, o literário não é exclusivo da literatura clássica, nem tampouco, somente dos escritos considerados como literatura.

Na concepção de Escarpit, outros escritos que levam o leitor a meditar sobre algo que toca seu mundo interior, possui característica literária, e completa, que há casos em que o consumo de literatura não significa uma leitura literária, porque se pode ler literatura sem a intenção do prazer estético. De acordo com essa idéia, o que é

considerado como “literatura marginal” ou “subliteratura” pode passar desse setor para outro. Muito trabalho bom pode ser proporcionado ao aluno, desde que o professor esteja amparado teoricamente e tenha objetivos claros. Mas há que se prevenir porque, embora haja textos bons fora do círculo dos clássicos, também há muitos escritos intitulados de literatura infantil que não acrescentam em nada o trabalho com crianças e jovens. Cabe ao professor saber selecionar.

E para que se efetive uma escolha mais segura, o melhor caminho é que o professor seja, sem sombra de dúvidas um leitor, e, amparado por teorias que tratam do trabalho com a literatura, realizar o seu próprio com objetivos determinados e claros, com uma nítida configuração do que se almeja alcançar por meio do trabalho com a literatura infanto-juvenil, sempre levando em consideração que, nas escolas, lida-se com seres humanos em formação, e que a escola é, inevitavelmente, uma grande força formadora, por esse motivo há que se ter definido que tipo de humanidade as escolas querem ajudar a formar. Ana Maria Machado (2001) afirma: “Quem não lê entrega os pontos e abre mão do poder. No caso de professor, a coisa fica mais séria ainda. Se o seu ofício é transmitir aos alunos a sabedoria acumulada pela humanidade no decorrer de sua história, como é que ele vai fazer isso se não ler? Simplesmente não vai. Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de ter acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático” (p. 135/136).

### **Enfim...**

Como visto, a partir de suas origens, a Literatura infanto-juvenil já foi abordada sob vários aspectos e ainda continua sendo objeto de intensas discussões, porém, infelizmente, quase que somente no âmbito acadêmico. Talvez por esse motivo, no entanto, ainda podem

ser constatados muitos equívocos relacionados a esse tipo de literatura na hora de transpô-lo para o trabalho em sala de aula.

Ao se considerar que a escolarização da literatura é processo necessário, há que se determinar uma forma menos comprometedora em relação aos objetivos da própria literatura. Algumas atitudes docentes podem contribuir para um bom relacionamento entre literatura e escola, de forma que o processo se caracterize como mediação e não dominação.

Primeiro, há que se conhecer as preferências literárias de cada faixa etária para que se tenha um parâmetro na realização do trabalho que articule a criança ou o jovem com a literatura, de forma que esta possa contribuir, de fato, na sua formação não como leitor, mas, como ser humano.

Segundo, há que se considerar que o fruir do prazer estético proveniente do trabalho com a literatura, em sala de aula, não está necessariamente relacionado ao trabalho exclusivo com obras cunhadas como “clássicas”. Embora seja necessária uma atenção especial para que se não leve para os alunos apenas “escritos” classificados como literatura. Apesar das considerações de Escarpit, muitas adaptações mal feitas são comercializadas, inclusive, dentro das próprias escolas, kits livros + CDs e outras coisas que vêm como “brindes”. O objetivo estritamente comercial camuflado em projeto de leitura e literatura a preço acessível. Nessa questão, entra em cena a competência do professor / leitor em determinar, à luz de teorias relacionadas à literatura, o que contribui e o que não contribui para a tão almejada formação do leitor, que, indubitavelmente, colabora para a formação do integral do ser humano.

Estas ações podem contribuir para que se efetue na escola um legítimo processo de mediação positiva que se caracterize, não pela dominação, seja pelo professor, por ideologias ou pelo mercado livreiro.

## **Referências:**

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Clube do Editores, 1993.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler os clássicos*. Trad. De José O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CADEMATORI, Lígia; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura 24 (9). Setembro de 1972.

Centro de Editoração, Documentação e Informação Técnica - CEDITEC  
Home page: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ceditec>. Acesso em: 20/04/2008.

ESCARPIT, Robert. *Sociologia da Literatura*. Lisboa: Arcádia, 1969.  
Tradução Anabela Monteiro e Carls Alberto Nunes.

HAUSER, Arnold. Sociologia del público. In: *Sociología del arte*. Barcelona:

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: *Literatura e pedagogia*. Ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.