

ENTRE A FUNÇÃO MODELAR E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: AS CRENÇAS DOS EDUCADORES SOBRE A NATUREZA EDUCATIVA DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Dulciene Anjos de Andrade e Silva¹

Resumo: Este estudo busca refletir sobre a influência que a função modelar da Literatura Infanto-juvenil tem exercido, ainda em nossos dias, no trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, a partir do diálogo com uma pesquisa sobre as representações dos professores de Alagoinhas, Bahia, no que tange à dimensão educativa da literatura infanto-juvenil.

Desde os primórdios da escola no Brasil, o trabalho com a leitura tem sido realizado de forma bastante equivocada. Martins (1994) e Galvão e Batista (2015) destacam que o modo de se aprender a ler sempre se apoiou em uma disciplina rígida, que consistia em decorar o alfabeto e, em seguida, soletrar, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos. Quando, em 1868, deu-se início à publicação de livros nacionais destinados ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, esse material possuía características totalmente instrutivas: eram textos que evidenciavam uma grande preocupação em oferecer às crianças, além da instrução, ensinamentos cívicos ou morais, revelando o ideal utilitarista das publicações destinadas à criança. Nesse contexto, o papel do professor enquanto mediador da leitura restringia-se a "tomar" a lição, priorizando a leitura em voz alta.

A leitura, portanto, era antes um pretexto para trabalhar as habilidades leitoras, como fluência, entonação, pontuação, etc, do que um encontro do texto com o leitor, em que o leitor, num processo de construção de significação, pudesse lhe atribuir sentido a partir de seus referenciais de mundo, de suas vivências, de sua experiência tanto objetiva quanto subjetiva. Deste modo, essas práticas leitoras não tinham como objetivo a criação do gosto pela leitura literária: eram atividades que mais afastavam o leitor em formação da leitura do que o despertava para a importância que este fenômeno pode ter sobre sua existência.

Não raro essas experiências deixavam marcas negativas em seus estudantes. Ícone da literatura nacional, Graciliano Ramos, em sua narrativa autobiográfica sobre sua meninice na virada do século XIX para o século XX, afirma que

sentia dificuldades para entender as lições; o livro chegava a lhe provocar náuseas. As horas de leitura eram, para o menino, horas de tortura. O mesmo menino que, depois de entrar em contato com algumas obras literárias fora da escola, passou a buscar com ânsia e prazer outros objetos de leitura na pequena cidade em que morava, no sertão pernambucano. Havia, apesar da escola, tornado-se leitor. E - os anos iriam dizer mais tarde - um dos maiores escritores de língua portuguesa (*apud* GALVÃO; BATISTA, 2015, p. 2-3)

A dimensão utilitarista dos livros de leitura na escola brasileira só teve seus alicerces abalados quando, em 1921, Monteiro Lobato publicou *Narizinho Arrebitado*, (futuramente conhecido como *Reinações de Narizinho*) - que se tornou o segundo livro de leitura adotado pelas escolas no Brasil. Como destacam Galvão e Batista (2015, p. 4), "segundo a crítica da época, o livro se diferenciava de toda a literatura didática produzida no Brasil, na medida em que trazia para a escola um aspecto até então ignorado pela instituição: provocar o prazer na leitura".

¹ E-mail: ddulciene@yahoo.com.br.

Se, com *Saudade* (1919), Thales de Andrade trouxe para si a alcunha de fundador do gênero infanto-juvenil no Brasil, coube à obra *Reinações de Narizinho* o mérito de elevar uma oitava acima a literatura infantil brasileira, inaugurando, no país, a tendência genuinamente estética nas produções para as crianças. Pode-se dizer que a "verdadeira" literatura infantil brasileira, enquanto produção comprometida com a dimensão estética característica da literatura-arte, teve seu início com Lobato.

Assim, enquanto as obras nacionais para a criança, seguindo a tendência histórica da gênese da Literatura Infanto-juvenil enquanto gênero literário voltado para este público específico, deixavam flagrar um discurso monológico de caráter persuasivo, uma vez que estavam comprometidas, em primeiro plano, com preocupações pedagógicas, morais e cívicas, Lobato instituiu uma literatura cada vez mais voltada para a superação das fronteiras entre realidade e fantasia. Suas obras possuem uma dinâmica interna própria que revelavam um trabalho apurado de linguagem que transcende a perspectiva meramente instrumental da narrativa. Com uma linguagem coloquial e com um forte apelo lúdico, seu legado é um convite à fruição: mesmo quando, em algumas de suas ficções, a informação se soma à fantasia, Lobato não reduziu sua narrativa à estratégia unidirecional do "ensinamento útil", acreditando ser o fundamento ludo-estético inerente à arte literária a grande mola propulsora para o desenvolvimento do espírito crítico do leitor (SILVA, 2009).

Esse movimento na Literatura Infanto-juvenil brasileira iniciado com Lobato se fortaleceu com a expansão de produções de alto teor estético para a infância a partir dos anos 80, momento em que também aumenta o interesse acadêmicos por esse gênero literário, multiplicando-se as discussões sobre o papel da literatura-arte na formação do leitor. Nesse contexto, a literatura infantil escolariza-se: as obras destinadas à criança passam a fazer parte das atividades de leitura escolar, ao lado dos livros de leitura, tornando-se "saber escolar" (SOARES, 2011).

Em que pesem, neste percurso, a valorização da dimensão estética da Literatura Infanto-juvenil iniciada com Lobato (e fortalecida a partir dos anos 80) e a multiplicação dos estudos acadêmicos sobre o trinômio Literatura Infanto-juvenil, dimensão estética e formação do leitor, estudos monográficos exploratórios realizados sob minha orientação no Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia, no município de Alagoinhas, têm apontado para um fenômeno singular: a instrumentalização da Literatura infanto-juvenil nem sempre pode ser considerada uma etapa superada quando se trata da escolarização do gênero...

O que revelaram as pesquisas?

Realizada em 2012 com estudantes e professores da 6ª série (7º ano) de duas escolas da rede municipal de Alagoinhas, a primeira dessas pesquisas teve como objetivo "identificar em que medida as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor de língua materna, ao utilizar-se da Literatura infanto-juvenil como promotora da leitura, contribuem para incentivar e desenvolver nos estudantes o hábito de ler".

O estudo concluiu que o texto literário é ainda utilizado para exercício de metalinguagem como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, convertendo o trabalho com o texto literário em um estudo meramente instrutivo. Essa prática, evidentemente, não oportuniza ao estudante ter a percepção da literariedade dos textos, dos seus recursos de expressão, desprezando o uso estilístico da linguagem e voltando-se para as informações que os textos veiculam e não para o modo literário como as veiculam - conforme já identificado como tendência no ensino por Soares (2006).

A pesquisa constatou, ainda, que a poesia quase sempre é descaracterizada, pelo fato de haver maior interesse em se trabalhar com os seus aspectos formais - conceito de estrofe, verso, rima, ou usá-lo para fins ortográficos ou gramaticais.

Outra pesquisa, desta vez realizada em 2016, propôs-se a "identificar as crenças que as professoras de duas escolas do referido município (uma pública e outra particular) possuem sobre como desenvolver o hábito de ler e sobre a relação entre contação de histórias e formação leitora". O estudo demonstrou, por sua vez, que 75% das professoras entrevistadas relacionam os benefícios da Literatura Infantil a habilidades escolares, demonstrando terem dificuldade em compreender a importância do gênero "para além da aprendizagem formal".

A última das pesquisas mencionadas, também realizada em 2016, destacou como objetivo "investigar como o trabalho com a Literatura Infanto-juvenil na escola tem contribuído (ou não) para desenvolver o gosto pela leitura nos estudantes". Três classes foram eleitas como objeto para esta pesquisa: uma classe de 4ª série de uma escola pública, uma classe de 4ª série de uma escola particular (ambas localizadas no município de Alagoinhas – Ba) e uma classe de 4ª série de uma escola não convencional (localizada em Imbassaí, município de Mata de São João, Bahia - que se destaca por apresentar uma metodologia diferenciada das escolas convencionais antes mencionadas).

A pesquisa conclui que dois terços das docentes entrevistadas, especificamente docentes das escolas convencionais, demonstram acentuada preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos - ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia. Tendem a selecionar textos e/ou obras literárias que possam ser abordados a partir de suas relações com determinados conteúdos gramaticais e/ou morais. E, conforme bem o constatou a observação não-participante, ainda que muitos textos trabalhados não possuíssem esse fundo moral e ideológico em primeiro plano, muitas delas buscavam, com seus alunos, ao final da leitura, descobrir qual poderia ser "a lição" da história", qual era seu principal "ensinamento", ou qual o "exemplo que se pode extrair do texto".

Sobretudo nesta última pesquisa, foi possível constatar uma tendência recorrente no sentido de instrumentalizar o literário através da ampla circulação dos "paradidáticos" nas escolas convencionais. Uma vez que estão comprometidos com conteúdos que possam colaborar na aquisição do que se quer que a criança e o adolescente assimilem em seu processo de formação, esses livros recorrem ao que Soares (2006) denomina de "literatização do escolar": utilizam estruturas ou adaptam recursos comuns aos textos literários para transmitir ao leitor conteúdos informativos, morais, éticos, etc que a escola acredita necessitar mediar.

Ora, ao apelarem para o discurso monológico e persuasivo, essas obras furta o leitor do prazer, da gratuidade, da liberdade de construir sentidos a partir de diferentes níveis da leitura, privando-os de explorar a abertura polifônica e multidirecionada tão peculiar às efabulações artísticas. São obras que evidenciam uma grande preocupação pedagógica e moral, relegando a leitura fruição para segundo plano.

Se compreendemos que o permitir ao leitor a ampla possibilidade de atribuir de sentidos àquilo que lê, possibilitando-o vivenciar "uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas interações do autor" (CADEMARTORI, 2010, p. 17), é um dos elementos que atribuem à literatura o estatuto de arte, aquelas produções pseudoliterárias, graças ao seu teor diretivo e apelativo, privam os leitores mirins da verdadeira experiência estética tão peculiar à arte literária, mais afastando-os do que aproximando-os do universo multidimensional da leitura.

É, portanto, indiscutível que a literatura educa: mas, como bem o afirma Antônio Cândido (2002, p. 83), o faz em um percurso contrário ao didatismo e instrumentalização do texto literário: "[...] a função educativa da literatura é muito mais complexa do que pressupõe um

ponto de vista estritamente pedagógico”. Cândido ainda assinala que a contribuição formativa da literatura transcende qualquer perspectiva instrumental e utilitarista. Conforme anuncia, “longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], [a literatura] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras” (p. 83).

Como também observa Souza (2010):

Atribuir uma dimensão pedagógica à obra infantil não significa assumir um tipo de literatura diretiva, em que a intenção pedagógica elimina ou reduz o estético, pelo contrário, implica que toda e qualquer narrativa que apresente alta densidade estética traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento, e são essas aprendizagens que a criança carregará para sempre mescladas em sua personalidade, mesmo que já adulta não recorde da história, pois essa é a natureza pedagógica que a literatura traz para si.

Considerações finais

A partir desse primeiro esboço conceitual construído a partir dos estudos monográficos exploratórios sob minha orientação, constata-se que a realidade educacional hoje, no que se refere às relações entre Literatura Infanto-juvenil e escola, ainda espelha a inadequada escolarização deste gênero, reeditando, em contextos não tão diferentes, o utilitarismo que caracterizava esta relação em décadas passadas. Estará a ocorrência da instrumentalização da Literatura Infanto-juvenil restrita aos *corpora* específicos dos estudos exploratórios desenvolvidos? Ou será este um fenômeno de fato corrente na realidade do ensino básico do estado da Bahia e/ou de outros estados brasileiros?

Essas questões remetem à necessidade de se realizarem novos estudos, dessa vez com um *corpus* suficientemente amplo, com o propósito de verificar se / em que medida o trabalho pedagógico com a Literatura Infanto-juvenil na escola mostra-se comprometido com a dimensão estética e lúdica deste gênero literário, superando o utilitarismo pedagógico que historicamente tem marcado as relações entre Literatura infanto-juvenil e educação. Tal pesquisa, já em curso, busca conhecer as representações dos professores da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental sobre a dimensão educativa da Literatura Infanto-juvenil, de modo a relacionar tais representações aos paradigmas utilitarista e estético que marcam as relações entre a escolarização do gênero.

Mas, e sobretudo, com a nova pesquisa busca-se também compreender quais fatores estão associados ao fato de que os docentes, muito embora tenham realizado uma formação universitária preparatória para a docência, continuem reproduzindo, em sua prática pedagógica, aquilo que é conceitualmente rejeitado pelas teorias e estudos que fundamentam o processo de formação do leitor crítico.

Referências

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CÂNDIDO, A. *Textos de Intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002.

GALVÃO, A. M de O.; BATISTA, A. A. G. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos.* Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MARTINS, M. H. *O que é leitura.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, R. de O. Q. *A contribuição da Literatura Infanto-juvenil para a Formação do Leitor.* 2016. Monografia (Graduação em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA, 2016.

SILVA, E. C. *A influência da Literatura Infantil no incentivo à leitura.* 2012. Monografia (Graduação em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA, 2012.

SILVA, V. M. T. *Literatura Infantil Brasileira.* 2. ed. rev. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, A. A. de. *Literatura Infantil na Escola.* Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VIANA, G. S. *A Arte da Contação de Histórias e o Despertar do Gosto pela Leitura.* 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA, 2016.