

---

**A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL  
BRASILEIRA E A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA:  
ENCONTROS, DESENCONTROS E  
POSSIBILIDADES ATRAVÉS DO TEMPO**

The History of Brazilian Children's and Youth Literature  
and the Schooling of Literature:  
Encounters, Discontinues and Possibilities Through Time

Renata Junqueira de Souza<sup>1</sup>  
Marivaldo Omena Batista<sup>2</sup>  
Jorge Luiz Diogo de Castro<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este texto parte de uma discussão sobre a formação literária em sala de aula baseada nos processos de Letramento Literário propostos por Cosson (2006, 2009), Paulino e Cosson (2009) e tem como finalidade alcançar o letramento por meio do gênero poético (Paz, 2003), entendendo que a criação poética, atrelada ao campo multissemiótico e tecnológico, produz um saber que abarca os multiletramentos, as diferentes linguagens e semioses visando uma pedagogia do sensível. Além dos teóricos já citados, este trabalho se sustenta em Bakhtin (2003), Antunes (2003), Solé (1998), Soares (2011), Rojo (2013) e demais teóricos elencados nas referências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores; Letramentos; Poesia; Multiletramentos; Educação Literária.

**ABSTRACT:** The challenges of teaching children's and youth literature in the Brazilian educational context are vast, especially in high school. Based on a bibliographic methodological approach, this article investigates the history of teaching literature and theories related to the topic. Among the theorists covered, names such as Cecília Meireles (1951), Nelly Novaes Coelho (1966), Magda Soares (1999), Cosson (2006), Kleiman (1989), Souza and Giroto (2011), among others, stand out. The analysis considers the importance of literature education, the obstacles faced by teachers in mediating reading and the indispensability of appropriate

---

<sup>1</sup> Livre docente em Língua Portuguesa - Professor Sênior na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - UNESP - Professor Visitante na Universidade Federal de Alfnas.

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB - Pós doutorando em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - UNESP.

<sup>3</sup> Graduado em Letras - mestrando em Letras na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP-MG

teaching strategies, both for the experience of literary reading in the classroom and for the development of reading competence. The text also highlights the relevance of considering the social and cultural context of students, as well as their previous experiences, to contribute to the elaboration of meanings when reading literary works.

**KEYWORDS:** Children's and Young Adult Literature; Literature Schooling; Reading strategies.

## INTRODUÇÃO

Às vezes, é preciso mesmo olhar pra trás se queremos ir em frente  
(CARRASCOZA, 2016, p.59)

Para entender o presente, geralmente é necessário dar um passo atrás, recalculando as rotas e os caminhos já experienciados. Nesse sentido, pensar em novas possibilidades sobre o futuro da literatura infantil e juvenil na escola e a escolarização dessas literaturas é, muitas vezes, uma via de retorno, o que possibilita observar nesse regresso as práticas formativas dos professores mediadores de leitura, o repertório de leitura desses docentes e o processo de inserção da literatura na escola, especialmente no ensino médio. Assim, esse movimento de retorno em relação à nossa proposta pode contribuir, dentro dos limites deste artigo, para refazer os trajetos de forma consciente, analítica e reflexiva. À vista disso, conforme Mortatti (2014),

pode-se, então, entender que, especialmente no caso brasileiro, o ensino da literatura na escola se concretiza por meio da leitura do texto literário, com o objetivo de formar leitores da literatura. E, se possível, também por meio da escrita de textos literários, o que não significa, porém, que a escola tenha como objetivo e função formar escritores (de literatura) (MORTATTI, 2014, p. 31).

De acordo com o excerto acima, a estudiosa comenta que o ensino de literatura é concretizado por meio da experiência de leitura com o texto literário, tendo por objetivo formar leitores de literatura. Nesse contexto, a obra literária apresenta uma presença relevante na escola, uma vez que pode favorecer, conforme Candido (1995) em *O Direito à Literatura*, a formação humana do leitor, permitindo a elaboração de uma forma de sentir, agir e perceber as emoções e o mundo através de um olhar permeado pelo texto literário. Embora faça parte do currículo escolar e possua objetivos bastante demarcados, torna-se importante analisar como a escola tem historicamente

se apropriado do texto literário, como tem sido configurada a escolarização da literatura, como o livro literário se insere no contexto escolar e como os professores têm se preparado para proporcionar a experiência do texto literário em sala de aula.

Por esse motivo, iniciamos nossas discussões com um pequeno trecho da obra *Aos 7 e aos 40*, de Carrascoza (2016, p. 59), no qual o narrador comenta que, para entender as nuances da vida, é interessante olhar para as experiências do passado: "Às vezes, é preciso mesmo olhar para trás se queremos ir em frente". Sendo assim, o presente artigo tem como propósitos analisar a historicidade da literatura infantil e juvenil na escola, refletir sobre a urgência de construir novas possibilidades para uma escolarização adequada da literatura e contribuir para a formação atual dos professores mediadores de leitura. Para isso, adotamos uma perspectiva metodológica bibliográfica para verificar e criticar os possíveis caminhos que a literatura, especialmente a juvenil no contexto do ensino médio, enfrenta na sala de aula.

#### ENCONTROS E DESENCONTROS: A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA

A história da escola brasileira é, frequentemente, marcada por faltas e ausências. Com a escolarização literária não seria diferente. Enquanto país colonizado, o Brasil tem em sua construção as questões sociais advindas de um sistema político e econômico exploratório e extrativista instaurado por Portugal. Muitas vezes, o acesso ao texto literário é difícil e escasso, sendo que esse contato acontece, geralmente, pela primeira vez através da escola. Nossa educação tem como ponto de partida o ensino religioso dos jesuítas e passa pela educação informal no período colonial. O uso de um sistema educacional só teve início no século XX, ou seja, a valorização da educação, da leitura e do ensino ainda é uma discussão recente em nossa história.

Especificamente, em 1931, com a reforma de Francisco Campos, houve a instituição de um ensino médio obrigatório, com a pretensão universalização do ensino fundamental e o aumento dos cursos de nível superior. Nesse momento, foram criadas instâncias normativas para o ensino secundário, como o Conselho Nacional de Educação (1931) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938). Esse período culminou com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), elaborada pelo ministro Gustavo Capanema. Em meio às reformas na educação, a presença do estudo da língua portuguesa e, conseqüentemente, da literatura se intensificou, visto que a

reforma Capanema tinha como ideia trazer a língua como elemento de “unidade espiritual” de organização e conservação da cultura brasileira. Em 1936, o ministro, por meio da Portaria de 17 de março, definiu os programas do curso complementar do ensino secundário, que sistematizaram pela primeira vez os conteúdos, os objetivos e a metodologia do ensino da literatura no curso pré-jurídico. O ensino de literatura no curso complementar deveria ter como principais objetivos os seguintes:

- 1 – dar conhecimento aos alunos do que há sido a atividade humana no imenso campo do pensamento, manifestada pelas obras literárias de toda natureza;
- 2 – preparar e educar o espírito dos alunos para a apreciação inteligente e crítica dos fatos literários;
- 3 – elevar o nível de cultura literária que o aluno deve trazer do curso fundamental, despertando-lhe o gosto pela boa leitura e estimulando os pendores aproveitáveis que nele porventura se revelem;
- 4 – auxiliar, na medida que as circunstâncias permitirem, o ensino das outras matérias, especialmente no tocante às línguas e às ciências sociais (*apud* BICUDO, 1942, p. 226).

Assim, todas as séries do ensino secundário contavam com uma carga horária maior de língua portuguesa em comparação aos períodos anteriores. O estudo da literatura, por sua vez, aparecia a partir do último ano do primeiro ciclo e em todas as séries do segundo ciclo. Estes estudos focavam em noções gerais sobre literatura, versificação, períodos literários, gêneros literários, história da literatura brasileira e portuguesa. Também houve uma ampliação de autores e obras mais contemporâneos à época. É notável que, muitas vezes, a abordagem da literatura na escola ainda se dá de forma bastante similar aos tempos atuais, sem dedicar muito tempo para considerar as questões de fruição, interesses e escolhas pessoais dos alunos. É exatamente neste contexto de mudanças nos sistemas educacionais que a literatura se torna disciplina escolar obrigatória.

Já a discussão sobre a literatura infantil e juvenil brasileira no ensino é bastante recente. As publicações que abordam essa questão foram escassas até a década de 1980. Um trabalho que merece destaque é o de Cecília Meireles, que publicou, em 1951, *Problemas da Literatura Infantil*. Na contracapa da terceira edição, é dito que o livro “é destinado a pais, professores e estudiosos do assunto, ele fala do conceito do livro infantil, sua qualidade [...], a exploração da riqueza do mundo interior da criança”. Em

seu livro, a autora caracteriza o que seria literatura infantil e a relação entre literatura oral e escrita. Meireles dialoga com vários sujeitos interessados na temática e mostra que, apesar de haver um mercado editorial disponível, nem tudo possuía atributos literários. A autora destaca alguns dos problemas da literatura em um momento social e histórico no qual esse mercado e a escola, hegemonicamente tradicional, se comprometiam demais em transmitir valores morais e cívicos, produzindo uma literatura para que as crianças e jovens se mantivessem comportados, muitas vezes tolhendo a imaginação e o prazer de ler. Dentro desse contexto, podemos, a título de exemplo, destacar o poema “Boneca”, de Olavo Bilac, o qual faz parte do livro *Poesias Infantis*, publicado em 1904:

#### A BONECA

Deixando a bola e a peteca  
Com que inda há pouco brincavam,  
Por causa de uma boneca,  
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: "É minha!"  
— "É minha!" a outra gritava;  
E nenhuma se continha,  
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)  
Era a boneca. Já tinha  
Toda a roupa estraçalhada,  
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,  
Que a pobre rasgou-se ao meio,  
Perdendo a estopa amarela  
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,  
Voltando à bola e à peteca,  
Ambas, por causa da briga,  
Ficaram sem a boneca...

No sentido estético, o poema é composto por quadrinhas, em que a última palavra do segundo verso rima com a última do quarto verso, proporcionando um padrão sonoro, que é a homofonia. Em relação à estrutura do verso, trata-se de uma redondilha maior, isto é, a versificação é composta por sete sílabas poéticas, com o objetivo de acentuar o ritmo de leitura do texto. O rigor formal, característico não apenas da escola parnasiana, mas também de Olavo Bilac, contribui para a percepção temática, cujo enredo está centrado na briga entre duas meninas por causa de uma boneca: *Deixando a bola e a peteca/Com que inda há pouco brincavam/Por causa de uma boneca/Duas meninas brigavam*. Os verbos “brincar” e “brigar”, conjugados no pretérito imperfeito, podem provocar um efeito de estranhamento no leitor devido ao significado divergente dessas ações. Assim, as meninas não estavam em deleite, mas em confronto, motivadas por um contexto ilógico e egoísta: *Dizia a primeira: “É minha!”/ — “É minha!” a outra gritava;/E nenhuma se continha/ Nem a boneca largava*. Ressaltamos ainda as rimas constituídas pela mesma categoria morfológica: verbos. Esse perfil de rima, conhecida como rima pobre, pode atribuir um significado moral importante ao leitor, enfatizando que todo contexto de briga é desprovido de qualquer brilho ou razão, que é uma ação feia. Assim, percebemos que se trata de um poema que é constituído por uma carga moral, a qual ensina e conduz as experiências das crianças.

Quase vinte anos após a publicação de Cecília Meireles, e com poucos pesquisadores e professores interessados no assunto, Nelly Novaes Coelho publica a obra *O Ensino de Literatura*, em 1966. Neste trabalho, a autora conversa com os professores dos anos iniciais sobre como pensar em novas práticas metodológicas para trabalhar a literatura infantil na escola. Ela destaca a importância do contato com a literatura na fase inicial de escolarização e também se preocupa com o uso excessivo de histórias que visam educar em detrimento do estímulo ao fascínio, à imaginação e ao apreço pela literatura como arte.

É interessante notar que, apesar do hiato entre as duas publicações, ambas as autoras continuam bastante preocupadas com os objetivos de uso da literatura infantil e juvenil, com o trabalho em sala de aula com esses conteúdos e com a forma como a escola se apropria desses textos. São discussões ainda atuais e que ainda nos inquietam. Com o fim da ditadura política que sucedeu o golpe militar de 1964, a partir da década de 1980, intensificou-se uma forte denúncia da “crise da educação” e os debates sistemáticos sobre a persistência do “ensino tradicional”, muitas vezes ainda militarizado. No contexto de reorganização política e social do Brasil, neste momento de resgate e reafirmação da democracia brasileira, esse debate

envolveu diferentes sujeitos e segmentos representativos da sociedade civil brasileira. Houve um grito, suprimido durante muitos anos, em vários aspectos da arte e da cultura nacional, inclusive na literatura infantil e juvenil. Esses movimentos sociais tiveram apoio especialmente importante de professores do ensino de 1º e 2º Graus, bem como do ensino superior e de entidades que os representavam.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo cerceamento e repressão política da Ditadura, que trouxe consequências no plano educacional: a junção do primário com o primeiro ciclo do ensino fundamental, constituindo o 1º grau com oito anos, e o ensino de 2º grau, com três anos. Sob a influência das teorias da comunicação, o ensino de língua portuguesa deixou efetivamente de centrar-se no bem falar e escrever (cujas raízes eram a retórica e a poética) e nos pressupostos ideológicos da representação identitária do país para enfatizar o aspecto de seu uso, ou seja, a eficácia da comunicação dos sujeitos. A partir desse momento, a disciplina de língua portuguesa mudou seu nome e passou a ser referenciada pela expressão “comunicação e expressão”. Além disso, ampliou seus objetos de estudo para textos de outras modalidades, além do verbal, e incluiu o estudo de autores contemporâneos. Os livros didáticos passaram a apresentar textos de natureza variada e a fazer associações com a cultura de massa; a literatura, apoiada no fato de ser um dos conteúdos presentes nos exames vestibulares, ganhou espaço e força nos estudos de 2º grau.

A partir desse viés, percebemos que essas transformações sociais tiveram um impacto positivo no processo editorial de livros infantis e juvenis, no qual as produções contemporâneas se afastaram de maneira significativa dos aspectos moralizantes que predominavam no início do século XX. Como o advento da redemocratização e a crescente conscientização sobre a importância da diversidade e da representatividade na literatura, os editores e escritores passaram a produzir obras que refletissem a pluralidade de vozes e experiências da sociedade brasileira. Isso levou a uma maior variedade de temas abordados nas obras destinadas ao público infantil e juvenil, bem como a uma maior valorização da qualidade estética e artística desses textos. No poema abaixo, observamos, a título de exemplo, como a escrita poética para crianças e adolescentes procura ir de encontro a uma perspectiva moral e didática:

#### LIÇÃO DE BIOLOGIA

Eu plantei um pé de amor  
No fundo da minha vida.

A semente foi brotando.  
Primeiro criou raiz,  
Da raiz nasceu o broto,  
Do broto nasceu o caule,  
Do caule nasceu o galho,  
Do galho nasceu a folha,  
Da folha nasceu a flor  
E da flor nasceu o fruto.  
E o fruto, que era verde,  
Depressa ficou maduro.  
E com ele eu fiz um doce,  
Que eu dei pra você provar  
Que eu dei pra você querer,  
Que eu dei pra você gostar.  
(AZEVEDO, 2013, p. 25)

Destacamos inicialmente o título “Lição de Biologia”, que pode sugerir possibilidades de inferências ao leitor. Nesse sentido, o receptor pode deduzir que se trata de um poema que aborda um exercício com resultados sobre um determinado conteúdo da disciplina de Biologia; no entanto, essa perspectiva inicial é rompida logo no primeiro verso “Eu plantei um pé de amor”, o qual exige do eu poético uma atenção e um cuidado redobrados, já que, quando bem plantado e cultivado *No fundo da minha vida*, nascerão belezas e frutos: *E da flor nasceu o fruto/E o fruto, que era verde/Depressa ficou maduro*. Desse modo, o poema de Ricardo Azevedo exprime as experiências da descoberta do amor, a qual não se debruçou em uma perspectiva moral, mas centrou no campo das experiências e vivências humana.

No que diz respeito à produção científica e pedagógica, o comentário pertinente de Dalla-Bona e Souza (2018) se destaca, uma vez que evidencia a escassez de estudos sobre literatura infantil e ensino, o que é bastante sintomático e revelador, podendo refletir um desinteresse por parte dos pesquisadores e professores pelo tema. As autoras ressaltam que a literatura infantil e juvenil raramente se fazia presente nas práticas escolares, e os acervos das instituições escolares eram pequenos e, às vezes, inexistentes. Quando essa literatura começou a aparecer na escola, "teve desviada sua função estética e passou a servir a propósitos educacionais restritos. E aqui se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte" (AGUIAR, 1999, p.



243). Desse modo, na seção seguinte, discutimos as possibilidades de desescolarizar o texto literário na escola.

### É IMPOSSÍVEL “DESESCOLARISAR” O QUE ESTÁ NA ESCOLA

Candido (2004, p. 74) compreende a literatura como um direito universal do homem, da mulher e das crianças, tanto pelo seu caráter humanizador quanto pelo fato de se constituir uma necessidade universal, uma vez que “ninguém pode passar 24 horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”. A literatura pode servir como uma ferramenta emancipatória de descobertas, de construção de possibilidades; a leitura literária não deve ser engessada. Por ser conteúdo que está no mundo, pode e deve ser ensinado, escolarizado e inserido no espaço escolar. Zilberman (1987, p. 22) salienta ainda que, por sintetizar uma realidade, a linguagem literária, por mais diversas que sejam as condições de espaço e tempo em que foi escrita, continua a se comunicar com seu leitor “porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor”. Dentro desse contexto, observávamos um trecho da obra *Aos 7 e aos 40*:

Tereza estava lá, calada, à sombra da mangueira. Tão calada que eu pensei, mesmo sem sermos íntimos, *Ela está triste*. Eu nem sabia ler a tristeza nas pessoas. Eu ainda errava no meu olhar. Mas aí eu me acerquei, no máximo de meu quieto, como se dizendo, *Oi, eu tô aqui*. Ela mirava o chão, sincera com as formigas. Ergueu a cabeça. Sorriu. Na minha impaciência, eu ia correr com as palavras, oferecendo um assunto para nós. Mas, estranhamente, senti uma calma, quase de sono. Olhei para ela. Pra ver tudo, nos detalhes. A cor dos olhos, o nariz arrebitado, a boca bonita, os dentes brancos clarinhos, tudo o que, pra mim, era o jeito dela. E, foi aí, de repente, que eu perdi toda pressa do mundo (CARRASCOZA, 2016, p.10).

O excerto acima compõe o primeiro capítulo do livro, que é intitulado "Depressa". Trata-se do desejo de uma criança de crescer: "Eu queria crescer logo, trocar minha pele de criança por uma de homem..." (Carrascoza, 2016, p. 09). Diante desse contexto, o desejo urgente deste garoto é interrompido no momento em que ele observa Tereza. Nesse instante, durante a contemplação, “a cor dos olhos, o nariz arrebitado, a boca

bonita, os dentes brancos clarinhos”, faz o garoto compreender seu primeiro interesse amoroso, o que o faz repensar sobre o desejo de crescer rapidamente: “E, foi aí, de repente, que eu perdi toda pressa do mundo”. Essa percepção da primeira experiência no campo afetivo, ao ser recepcionada pelo leitor, pode evocar empatia e memórias passadas, as quais podem ser refletidas e reinterpretadas ao longo da leitura do texto, corroborando com o caráter humanizador da obra literária, conforme discutido por Candido (1995). Quando mediada em sala de aula, especialmente para adolescentes, o professor possibilita aos estudantes uma experiência estética significativa, uma vez que o texto literário permite que o aluno compreenda melhor seus próprios sentimentos e vivências humanas, como destacado por Zilberman (1987, p. 22), no sentido de que a obra auxilia o discente a superar dificuldades, a se identificar com o que lê e a compreender a realidade ao seu redor.

Magda Soares, em seu trabalho “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, destaca que é “absurda a afirmação de que ‘é preciso desescolarizar a literatura na escola’ (como tornar não escolar algo que ocorre na escola, que se desenvolve na escola?)”, ou seja, todo e qualquer conteúdo que está no mundo pode e deve ser integrado ao contexto escolar. A escola não é um espaço separado do mundo, e a literatura não é algo inacessível no sentido de apreciação ou de compreensão impossível. Para Cosson (2014, p. 37), ler implica em trocas de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade e os contextos onde ambos estão inseridos. Portanto, cabe à escola mediar essas relações e construir possibilidades de interações entre o texto e o mundo. Cosson (2014) enfatiza que o letramento literário é uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da escola. Assim, o ensino de literatura se concretiza através das formas que a escola se apropria do texto literário, tornando-se urgente uma reflexão sobre como esses processos têm sido conduzidos.

O letramento literário na escola é muito mais do que simplesmente ajudar o aluno a desenvolver habilidades, como, por exemplo, adquirir mais conhecimentos ou se apropriar criticamente dos textos que tem contato, é também ajudar o aluno a desenvolver boa disposição na literatura, criar gosto pelo assunto, fazer com que o aluno possa decidir por si quais os textos que mais lhe interessam e que tome as decisões de leitura a partir de seus desejos pessoais, inquietações e interesses. Porém, muitas vezes, a leitura escolarizada exerce uma censura velada sobre o que deve ser lido e discutido em sala, a leitura quase sempre tem um objetivo delimitado antes da leitura, tem um “por quê?” muito bem definido e na busca por esses objetivos perde-

se fruição, os estudantes perdem a oportunidade de imaginar e atribuir seus próprios sentidos ao texto.

No que diz respeito à experiência de leitura na sala de aula, é preciso encarar a leitura na escola como um processo interacionista de construção de sentidos, reconhecendo que todos os alunos já têm uma relação prévia com as questões do mundo. Nós, enquanto professores, atuamos como mediadores dessas leituras, não como detentores dos resultados. Algumas lacunas e espaços vazios que a literatura apresenta só podem ser preenchidos pelo próprio indivíduo, através de suas interações dialógicas com o texto. Os significados não devem ser impostos arbitrariamente, mas sim construídos individualmente por cada aluno.

Magda Soares observa a questão da literatura infantil e juvenil sob dois pontos de vista, “numa primeira perspectiva, podem-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil”, ou seja, em certo momento a escola toma para si a literatura infantil e juvenil e a torna pedagógica e didática, quer chegar a um fim por meio dessa literatura e a torna uma literatura escolarizada. Nesse caminhar, a literatura na escola muitas vezes é tratada por um viés quase clínico, usando apenas trechos recortados fora de contexto e as avaliações são quase sempre por meio de fichas, roteiros, encenações, resumos, resenhas e cartazes, nesse processo perde-se a experiência de leitura e o prazer de ler.

Outro ponto de vista de Magda Soares sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil “é interpretá-las como sendo a *produção*, para a escola, de uma literatura destinada a crianças”, dessa forma autores de livros infantis e juvenis pensam e criam uma literatura voltada para a escola, para os objetivos que a escola deseja alcançar e para consumo neste espaço social, ou seja, a escola se torna público-alvo, clientela de escritores.

Carlos Drummond de Andrade, na década de 40, formulou muito bem algumas questões em torno dessa literatura, questões estas que permanecem até hoje sem respostas:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de

matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado — porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (Carlos Drummond de Andrade, *Literatura Infantil*, em *Confissões de Minas*).

Magda Soares, indo ao encontro ao que foi dito por Drummond nos diz que

A pergunta de Carlos Drummond de Andrade — “Será a criança um ser à parte, reclamando uma literatura também à parte?” — conduz à mencionada segunda perspectiva sob a qual podem ser analisadas as relações entre *escolarização* e *literatura infantil*-, quando se pensa em uma literatura infantil como uma literatura *produzida para* crianças e jovens, o que significa produzida para a clientela escolar, portanto, produzida para consumo *na* escola ou *através da* escola, a expressão *escolarização da literatura infantil* toma o sentido de literatização do escolar, isto é, de tornar literário o escolar (SOARES, Magda).

É notável perceber que, historicamente a literatura infantil e juvenil tem um caráter bastante educativo e formador, por isso segue sempre tão próximo dos interesses da escola, ensinando valores e crenças.

Escolarização da literatura infantil e juvenil é como a escola se apropria dessa literatura para que atinja seus objetivos formadores e educacionais. É incontornável que essa escolarização aconteça, além de ser de grande importância formativa, muitas vezes é no ambiente escolar que formamos sujeitos leitores e críticos. É na escola que ocorre os principais processos de aprendizagens de conhecimentos e práticas culturais. Se é inevitável que a escolarização da literatura aconteça, precisamos pensar formas e possibilidades para que esse processo aconteça de forma saudável.

Despertar o prazer pela leitura e promover habilidades de leitura proficientes tem sido um dos principais desafios enfrentados pelos professores. Esta tarefa demanda a adoção de diversas ações e estratégias didático-pedagógicas, as quais representam um grande desafio no ambiente escolar. Reconhecemos a importância da competência leitora para todos os envolvidos nos processos educacionais; no entanto, também observamos as dificuldades encontradas na escolarização da literatura. Neste contexto, é possível refletir sobre alguns fatores que contribuem para essa fragilidade, como, por exemplo, o acesso limitado à literatura, a falta de estímulo e práticas desmotivadoras em sala de aula que não promovem o prazer estético da leitura, além da formação inadequada de muitos profissionais da educação que não são leitores, embora tenham a responsabilidade de ensinar e incentivar a leitura (KLEIMAN, 2013, p. 21).

Dessa forma, existe uma escolarização literária adequada, aquela que possui um professor mediador de leitura que também gosta de ler e pensa nos interesses dos alunos. A partir disso, seleciona os livros que serão usados e pensa nas possibilidades de leituras e interpretações que possam nascer a partir dessas escolhas. Por outro lado, existe também uma escolarização literária inadequada, a qual não leva em conta os sujeitos envolvidos nos processos, distorcendo a literatura e afastando os alunos das práticas de leituras literárias, o que propicia um trauma aos leitores e uma aversão pelo ato de ler.

Diante desse contexto, Souza e Giroto (2011) abordam questões importantes acerca da leitura literária, da busca de sentidos através da leitura e das possibilidades de leituras e formas infundáveis de ler. Desse modo, é importante refletir como a escola tem praticado o exercício da leitura literária, bem como descobrir se essas práticas sociais de múltiplas leituras devem ser aprendidas, discutidas, aprimoradas e contempladas no espaço escolar. À vista disso, as autoras comentam que

Nesse caso, saber ler não significa extrair significados existentes no texto, ou considerar um texto como portador de um único e correto sentido, ou ainda, como fonte de sentidos a serem produzidos pelo leitor de maneira totalmente livre. Significa ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura, mas principalmente, ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura, saber selecionar dentre o que circula socialmente aqueles textos que podem atender as suas

necessidades, conseguindo também selecionar as estratégias adequadas para a sua abordagem. (SOUZA; GIROTTO, 2011).

Deve ser um compromisso da escola e dos docentes desenvolver estratégias de leitura adequadas para as diferentes situações de leitura, considerando os diversos tipos de textos, gêneros e suportes disponíveis. Nesse sentido, é fundamental que a formação inicial e continuada do professor inclua uma reflexão sobre a leitura como uma prática social, garantindo que a sua formação profissional esteja alinhada a essa realidade. É importante reconhecer que um aluno que pode não compreender um romance pode compreender uma tira de humor; isso não significa que ele não lê ou não compreende o que lê, mas sim que é necessário desenvolver estratégias que possibilitem um contato e uma experiência efetiva com diferentes gêneros textuais.

O texto não constrói sentidos, quem constrói sentidos é quem lê, o texto é polissêmico, leituras mudam de leitor para leitor, leituras mudam de acordo com o contexto histórico e político que está sendo lido, o leitor interage com o texto, é um exercício, por isso se faz necessário pensar as estratégias para execução desse exercício. Desse modo, antes de discutir sobre a versatilidade das estratégias, é fundamental a reflexão sobre como o receptor pode experienciar os mecanismos que engrenam a obra, cooperando, junto com o texto, para o processo de significação. Partindo desse pressuposto, atentamos para as seguintes ponderações sobre as contribuições do leitor:

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali produziu; e somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema repressividade o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores – até o limite em que se violam as regras normais de conversação. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 1979, p. 37).

Embora não tenha fundamentado a expressão “preguiçoso”, Eco (1979) evidencia que o espaço em branco em uma obra literária é uma condição concreta que o texto dispõe para estabelecer uma comunicação com o leitor. Desse modo, o autor sugere que a obra literária reclama por alguém que apresente uma iniciativa interpretativa para preencher os vazios estabelecidos por quem o emitiu. Para tornar ainda mais perceptível a propositura, observamos o poema “Amor”, de Paulo Leminski:

#### AMOR

Amor, então,  
também, acaba?  
Não, que eu saiba.  
O que eu sei  
é que se transforma  
numa matéria-prima  
que a vida se encarrega  
de transformar em raiva.  
Ou em rima.  
(LEMINSKI, 2016, p. 58)

Ao observarmos o título do texto poético acima "Amor", o leitor é convidado a explorar uma variedade de possibilidades de leitura para inferir significados; no entanto, centramos, para os limites do artigo, em uma perspectiva específica: a bagagem cultural do receptor, que o permite relacionar o título a outros textos previamente recebidos por ele. Nesse contexto, surgem perguntas como: o que sei sobre o título? Quais textos abordam temas semelhantes ao amor? O leitor ativa o seu conhecimento prévio sobre o tema para deduzir possíveis significados ao poema e compreendê-lo em relação a outras obras. Vinícius de Moraes, por exemplo, oferece duas perspectivas distintas sobre o amor: a) a consolidação do sentimento, como apresentado no “Soneto do amor total” (*amo-te enfim: de um calmo amor prestante*), e o término da experiência afetiva, como expresso no “Soneto da separação” (*das mãos espalmadas fez-se o espanto*). Munido dessa bagagem cultural, o leitor aborda o texto com expectativas de leitura, que podem ou não ser atendidas. No caso do poema de Leminski, que trata de um amor que a vida é capaz de transformar a "raiva em rima", o leitor se engaja na interpretação do texto, buscando preencher as lacunas e iniciar uma comunicação significativa com o poema, corroborando com a consideração

de Eco (1979), na qual o estudioso comenta que o leitor busca lacunas no texto para iniciar a sua interação, contribuindo para o bom funcionamento da máquina textual.

No que concerne às estratégias de compreensão leitora, Souza e Giroto (2011) argumentam que, para além das estratégias em si, é crucial permitir e desenvolver oportunidades para que os alunos compreendam como o texto opera. Desta maneira, os alunos não apenas "lerão como o professor lê", mas também descobrirão "o processo de leitura em aberto, podendo se tornar sujeitos de sua própria leitura" (Orlandi, 2003, p. 203). Para isso, é necessário reconhecer que a leitura é contextual, um fenômeno intrincado que demanda questionamentos profundos e complexos. Como mencionado anteriormente, tanto a educação em geral quanto alguns tipos de letramento têm sido historicamente desvalorizados em nosso país. Ao contemplarmos o contexto escolar e colocarmos o aluno como foco central das discussões, reconhecendo-o como protagonista de sua aprendizagem e de seus processos de leitura, podemos desenvolver metodologias e estratégias que potencializem o ensino da leitura literária e a formação do leitor literário na escola.

De acordo com Pressley (2002), dispomos de sete estratégias ou habilidades ao ler, são elas: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Em cada leitura revezamos os usos dessas estratégias, não experienciamos de forma mecânica ou em ordem específica. Quando o professor se dedica em ensinar essas estratégias, pode ter muito êxito em cooperar com a aprendizagem de seus alunos. De acordo com Souza e Giroto (2011), quando o professor ajuda a usar as estratégias ele consegue

tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que ao perceber uma habilidade de leitura para e a exemplifica aos alunos (Souza e Giroto, 2011).

A preocupação do professor em ensinar e utilizar estratégias de leitura em sala de aula, demonstrando-as e experimentando o texto literário de forma abrangente, considerando o repertório do aluno, suas experiências anteriores, seu ritmo pessoal e interesses, pode contribuir significativamente



para que os estudantes compreendam o texto literário não apenas durante as aulas, mas também fora da sala de aula e além dos limites da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o papel do professor mediador de leitura desempenha historicamente uma função significativa no que diz respeito aos direitos fundamentais do indivíduo, como o "direito ao prazer de ler" e o "direito de ler", conceitos amplamente discutidos por Antônio Candido em sua obra *O direito à literatura*. O mediador emerge como um agente capaz de resgatar no leitor esses direitos, uma vez que atua como facilitador nas interações entre o livro e o leitor. É por meio dessas interações que nos alimentamos culturalmente e nos constituímos como sujeitos, como salientado por Paulino e Cosson, que afirmam que "sem o exercício da linguagem, perdemos parte da materialidade do mundo, pois não conseguimos traduzi-lo em palavras. Sem a experiência da literatura, também perdemos a nós mesmos, pois nos faltarão as palavras que nos definem e dão sentido à nossa existência" (COSSON, 2012, p. 104). Assim, o professor mediador assume um papel essencial não apenas na promoção do acesso à literatura, mas também na formação integral do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e compreensão do mundo ao seu redor.

Nesse sentido, é imprescindível uma reflexão profunda sobre os leitores e a formação dos professores de literatura de maneira ampla, além de considerar a vitalidade da escola e dos sujeitos que compõem esse ambiente educacional. Nesse sentido, as palavras de Guimarães Rosa ressoam poderosamente: "as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior." Essa constatação nos instiga a construir novas abordagens que permitam a formação de leitores e professores críticos, plenamente engajados e conscientes. Precisamos criar espaços de discussão e práticas pedagógicas que estejam em sintonia com as transformações constantes da sociedade e das próprias pessoas que dela fazem parte. Dessa forma, podemos nutrir um ambiente escolar dinâmico, em que tanto os alunos quanto os educadores se sintam estimulados a explorar, questionar e compreender o mundo por meio da literatura, contribuindo assim para uma educação mais crítica, sensível e significativa.

À luz dessas considerações, os desafios enfrentados no ensino da literatura infantil e juvenil e na formação de professores mais eficazes se revelam como um processo contínuo e complexo, tanto no âmbito da prática

docente quanto da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, é fundamental reconhecer, em primeiro lugar, o papel desempenhado pela literatura na formação cultural e emocional-afetiva dos alunos, destacando o papel significativo dos educadores na mediação dessas obras literárias em sala de aula. Ao criar um ambiente escolar dinâmico e inclusivo, em que a leitura é não apenas valorizada; e sim incentivada, os professores têm a oportunidade de promover o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos alunos. Essas habilidades são essenciais para capacitá-los a enfrentar os desafios complexos e multifacetados encontrados nas diversas realidades do mundo ao seu redor. Assim, a reflexão e as práticas pedagógicas dialéticas, inspiradas nas estratégias de compreensão leitora, podem ser instrumentos relevantes para proporcionar uma educação literária que vá além de despertar simplesmente o prazer de ler. Elas têm o potencial de inspirar uma compreensão significativa dos problemas da humanidade, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos críticos, reflexivos e engajados em sua jornada de vida.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. Dezenove poemas desengonçados. São Paulo: Ática, 2013.
- BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, 1904. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00292400#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *Aos 7 e aos 40*. 1 ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- cidades, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *O Ensino da Literatura*. São Paulo: FTD, 1966.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infante / juvenil: das origens indo-europeias ao brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DALLA-BONA, Elisa Maria, SOUZA, Renata Junqueira de. Dossiê - Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. *Educar Em Revista*, v. 34, n. 72, p. 7-17, 2018.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Attilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1979.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, n. 10, p. 1-23, 2017.

KLEIMAN, Angela (1989). O conhecimento prévio na leitura. In: KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, p.13-27.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Série Fundamentos, Editora Ática S.A, 2. ed, 1985, 190 p.

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & relaxos*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MEIRELLES, Célia. *Problemas da literatura infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, n.52, pp.23-48, 2014.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. Escolarização da literatura: um olhar para as práticas escolares. *Graphos*, v. 21 n. 1: Leituras Literárias e Ensino, pp. 11-23, 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. V. 54, pp. 409-433, 2018.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Data de recebimento: 10 abr. 2024

Data de aprovação: 10 ago. 2024