

A LITERATURA INFANTIL E O CURRÍCULO BÁSICO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Metodologia de 1.^a a 4.^a Séries do Ensino Fundamental, do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista.

Orientador: Prof. Altair Pivovar

CURITIBA

2003

Meus agradecimentos a meu orientador, Prof. Altair Pivovarit, pela tolerância, solidariedade e objetividade nos diálogos que envolveram esta síntese. Aos demais professores do curso pelas preciosas contribuições. À amiga Flávia Teixeira que representou uma importante incentivadora. Em especial à minha família, Antonia, Rodrigo, Ubirajara e Andressa, que tiveram papel imprescindível na viabilização deste projeto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	
LITERATURA – MUITAS LEITURAS: OS CONCEITOS DE LITERATURA E DE LITERATURA INFANTIL	08
CAPÍTULO II	
CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – CURITIBA/PR: OS CONCEITOS DE LITERATURA E LITERATURA INFANTIL, INCORPORADOS NESTE DOCUMENTO	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

DIREITOS IMPRESCRITÍVEIS DO LEITOR

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.
3. O direito de não terminar o livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar.

Daniel Pennac

INTRODUÇÃO

Quando ingressei no curso de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no ano de 1995, como muitos, ainda não tinha claro o tipo de atuação profissional que almejava construir. As experiências que possuía na área educacional eram pouco significativas, já que se resumiam aos estágios do curso de Magistério (não concluído), ou então restringiam-se à parte administrativa, pois no período entre 1992 e 1997 atuei como Secretária Escolar, na Rede Municipal de Ensino – Curitiba/PR.

Durante a graduação (1995-1998), as discussões sobre a educação e a formação do educador tornaram-se alicerces para a compreensão de escola e de profissional de educação que se aliavam à minha concepção de mundo. No entanto, trouxeram em seu bojo conflitos, contradições e incertezas que seriam e ainda serão superados.

A temática do distanciamento entre a teoria e a prática seria o estopim de acirradas discussões durante o curso. Principalmente quando a discussão se tornava mais específica, apontando para a dificuldade e mesmo ausência de interlocução entre o saber construído e socializado no curso de Pedagogia da PUC-PR e as práticas cotidianas das Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na verdade, não os pressupostos teóricos não estavam sendo questionados, mas sim o distanciamento entre estes pressupostos e sua aplicabilidade na prática profissional. Durante os períodos em que cursei os estágios nas disciplinas de *Prática de Ensino* e *Estágio Supervisionado* evidenciavam-se o distanciamento entre a formação acadêmica e as reais necessidades da escola.

Em 1999, recém-formada, ingressei na Rede Pública de Ensino do Município de Curitiba, como professora das séries iniciais. Nesse momento, as dificuldades não superadas dos tempos de faculdade potencializaram-se. Inicialmente vivenciei uma crise fomentada pela discordância entre a formação que recebi durante a trajetória escolar, as reflexões críticas do período acadêmico (muito embora insuficientes) e a realidade com que me deparei no chão da escola.

Pude perceber o quanto é importante a vivência prática no processo de discussão e reflexão acerca da escola e da educação. Com frequência, os reais entraves, as verdadeiras necessidades, os grandes sucessos acerca desses assuntos nascem, reconstróem-se, vivem, perpetuam-se e/ou morrem no dia-a-dia da escola. Muito embora também se façam fora dela. Penso que finalmente entendi que o processo teoria-prática traduz-se como uma dinâmica constante de produção de conhecimento e uso do conhecimento já produzido. Constatei a indissociação entre teoria e prática, afinal o ato educacional é algo extremamente dinâmico e construído historicamente.

Pouco amadurecida e inexperiente, durante a graduação, julguei que seria possível preparar-me teoricamente primeiro, para então exercer minha profissão. Hoje entendo que a cada dia estou aprendendo, melhorando, tentando, acertando, errando, enfim, construindo a prática educacional coerente com minha concepção de mundo. Mesmo entendendo que a prática pedagógica constrói-se de uma maneira bem mais complexa do que eu supunha anteriormente, ainda acredito que a formação do profissional de Pedagogia deve se dar mais próxima, muito mais próxima à realidade da escola. Afinal, os professores não podem ser considerados simples consumidores e implementadores daquilo que é produzido no meio acadêmico. Em seu processo de formação, é preciso se dar a devida importância, tanto ao conhecimento que estes

(professores) já construíram ao longo de sua prática cotidiana como às pesquisas e produções acadêmicas, entendendo ser este um processo de mão dupla, que vai de dentro para fora e de fora para dentro das escolas.

Nessas circunstâncias, ou seja, no auge de uma crise, é que procurei o curso de Especialização em Metodologia de Ensino das Séries Iniciais, da Universidade Federal do Paraná, entendendo que a teoria necessita da prática para efetivar-se e mostrar-se relevante, mas também acreditando que a recíproca é verdadeira. Para a melhoria da prática profissional, há necessidade de uma dinâmica constante entre o pensar (teórico) e o fazer (prático). Logicamente que haverá momentos em que um aspecto – teórico ou prático – será mais privilegiado que o outro, porém nenhum se basta isoladamente. Com certeza, o grande mestre Paulo Freire também tem palavras perfeitas para clarificar e respaldar as afirmações que fiz até agora:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próximo discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 43)

A Especialização em Metodologia das Séries Iniciais, cursada concomitantemente à atuação prática forneceu-me ferramentas para novas reflexões. Refletir sobre o processo pedagógico, considerando sua complexidade e especificidades, percebê-lo como uma construção longa e não necessariamente linear.

“O homem não só pode captar as coisas mais profundamente do que lhe permite a percepção sensível imediata, mas também tem a possibilidade de tirar conclusões, não sobre a base da experiência imediata, mas sim com base no raciocínio. Tudo isto permite considerar que no homem existem formas muito mais complexas de recepção e elaboração da informação do que a percepção imediata.” (LURIA, 1990)

No ano de 2002, realizei um sonho almejado desde meu ingresso na Rede Municipal de Educação – Curitiba/PR. Assumi as aulas de Literatura Infantil, período da tarde, na Escola Municipal Paulo Freire.

Sonho alcançado, novas (e antigas) inquietações vieram à tona. Retorna a temática do distanciamento entre a teoria e a prática, agora no que se refere à Literatura Infantil. Mais do que uma falta de unidade, chegou a ser uma falta quase total de equilíbrio, onde apenas uma destas vertentes apresentava certa densidade. Desta vez, identifiquei, por um lado, um conjunto de “práticas”, ou melhor explicando, intervenções metodológicas e, por outro lado, pouca teoria que embasasse o pensar e o agir nessa disciplina. Em minhas constatações anteriores essa ordem era invertida, ou então teoria e prática eram contraditórias. No que se refere especificamente à Literatura Infantil, a teoria de embasamento praticamente inexistiu durante a graduação e apresentava-se de modo bastante superficial no assessoramento pedagógico da Escola e da Rede Municipal de Educação.

Buscando respaldo para minha prática em Literatura Infantil, senti que, apesar de nomeada como uma das *Áreas do Conhecimento*, sua organização na Escola era pouco clara e objetiva. As professoras que desenvolveram essa disciplina anteriormente organizaram seu trabalho segundo concepções e conhecimentos próprios. Os registros deixados foram insuficientes para a real compreensão do que se havia construído. As informações que identifiquei resumiam-se a relatos informais de atividades desenvolvidas, sem que fosse possível identificar intenções, relevância, suporte teórico, avaliação do trabalho, enfim, todos os quesitos a serem pensados em um fazer pedagógico.

Penso que um dos fatores de grande influência para a falta de objetividade no trabalho em Literatura Infantil possa estar no fato desta “Área do Conhecimento” ser facultativa na organização das escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação – Curitiba/PR. Além de um núcleo comum, é permitido que, através de uma Proposta Político-Pedagógica, cada escola insira projetos e/ou disciplinas diferenciados

em sua dinâmica escolar. Portanto, a existência da Literatura Infantil como “Área de Conhecimento” inserida no cotidiano escolar somente se efetivará se as linhas traçadas pelo coletivo da escola contemplarem-na dessa forma. Isso repercute por um lado em maior autonomia na organização de cada escola, algo bastante defendido atualmente, mas que não cabe ser discutido neste momento. Por outro lado, esta postura pode refletir na falta de objetividade a que me referi anteriormente. Inclusive dificulta a capacitação dos profissionais que atuam nessa disciplina, haja visto que não sendo entendida como consenso nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, os cursos ofertados são escassos ou até mesmo inexistentes.

Foi então que, tendo em vista ser a identificação do papel da Literatura Infantil no Contexto Escolar, mais especificamente dentro da proposta educacional do Município de Curitiba, uma das questões que mais me incomodam no momento, resolvi realizar esta pesquisa. Penso que ela pode contribuir tanto diretamente em minha ação educativa como na construção pedagógica global da Escola Municipal Paulo Freire, onde, conforme informado anteriormente, atuo profissionalmente.

Acredito que aqui caibam as palavras de MINAYO, quando aponta que um problema de investigação tem, na verdade, ligações profundas com os problemas da vida prática:

Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 1996, p. 90)

A partir destes primeiros questionamentos fui buscar o referencial teórico que poderia orientar minha prática educativa. Identifiquei duas fontes:

De um lado, artigos e livros, produzidos por autores contemporâneos, tais como Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Daniel Pennac e Lúcia Pimentel Goes que abordam a

temática da Literatura Infantil provocando uma reflexão e orientação crítica desta prática educativa. Também inseri nesta pesquisa as reflexões de Fanny Abramovich, que subsidiam os assessoramentos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/PR.

De outro, uma Política Curricular do Município de Curitiba – *O Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba* –, elaborado em 1991, entendido como proposta teórico-metodológica comprometida com a melhoria da qualidade de ensino que está em vigor na Rede Municipal.

Sendo assim, apresento a seguir o problema *de pesquisa* que norteou a confecção deste trabalho: *Como a Literatura Infantil é apresentada no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?*

Assim, este trabalho teve como objetivo investigar as concepções de literatura infantil implícitas no Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba.

No primeiro capítulo, a interlocução com Abramovich, Góes, Lajolo, Pennac, dentre outros, acerca da Literatura e da Literatura Infantil permite-nos compreender o conceito e/ou conceitos de Literatura Infantil que estão presentes nas produções científicas de autores contemporâneos acerca desse tema.

No segundo capítulo, o diálogo com os textos que compõe o CB vai proporcionar uma análise do impacto dessa produção sobre Literatura Infantil na Proposta de Ensino de Literatura Infantil do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino – Curitiba/PR.

Tendo definido como objeto de investigação o Currículo Básico do Município de Curitiba, a pesquisa documental foi o caminho metodológico necessário, tal como define Antônio Carlos Gil (1999). A análise e interpretação das unidades de registro foram realizadas a partir das orientações de MINAYO (1992) percorrendo a seguinte trajetória:

- a) *Ordenação dos dados*: mapeamento dos dados significativos obtidos no manuseio das fontes consultadas.
- b) *Classificação dos dados*: leitura das fontes e classificação dos dados conforme sua relevância a partir do problema de pesquisa.
- c) *Análise final*: articulações entre os dados classificados e o referencial teórico da pesquisa a fim de responder ao problema de investigação.

O desenvolvimento da pesquisa evidenciou a necessidade de repensar alguns conceitos formulados previamente, e que, de certa forma, provocaram uma desestrutura momentânea, gerando a insegurança quanto à possibilidade de continuidade da investigação. Passada essa desestrutura inicial, a mesma veio a contribuir com o trabalho, pois deixou clara a necessidade de se assumir uma postura mais imparcial no desenvolvimento dos capítulos. Ainda que não se possa ser de todo imparcial, foi preciso retirar-se o máximo possível das afirmações que compuseram o texto, para que ele pudesse ser realmente caracterizado como investigação, reservando-se as manifestações de cunho mais pessoal para a conclusão.

Muito embora tenha sido proposta a abordagem do pensamento de Fanny Abramovich nesse trabalho, dada a importância legada a essa autora na Rede Municipal de Ensino, ao se tratar da Literatura Infantil, não foi possível revelar muito de seu pensamento, haja vista que tal autora trata muito mais do aspecto do método do que da conceituação de literatura. Como a intenção desta pesquisa reside muito mais nesse segundo aspecto, foi irrelevante utilizar mais expressivamente a contribuição de tal autora. Como poderá ser percebido na conclusão, isso reforça a ideia de que o CB concentra seus objetivos muito mais no encaminhamento metodológico do que na condição de formação de uma consciência literária consistente.

CAPÍTULO I

LITERATURA – MUITAS LEITURAS

OS CONCEITOS DE LITERATURA E DE LITERATURA INFANTIL

O conceito de Literatura tem se mostrado bastante subjetivo. Geralmente depende do autor consultado. Isso pode se dar, em parte, pelo fato da grande revolução industrial e conseqüentemente literária, sem se falar em outros campos, ocorrida a partir do século anterior. Com os avanços tecnológicos, a impressão massificada de livros e similares tanto permitiu acesso ampliado de leitores como também facilitou a inserção de novos escritores nesse mercado. Certamente que isto incomodou e incomoda intelectuais e professores, que, como diz LAJOLO (2001, p. 9) , salvo raras exceções, são sempre *do contra* quando se trata de novidades culturais.

Admitir que saberes e estilos literários anteriormente considerados inferiores invadam o espaço cultural e, por vezes, liderem a preferência dos leitores, deve, certamente, ser difícil de “engolir”. Mas não se pode mais negar o que está posto e é fato. Todavia, a aceitação do novo não precisa significar desprezo do antigo. Mais uma vez, LAJOLO é bastante feliz em suas colocações, e inegavelmente irreverente:

A literatura, hoje parece um estádio de futebol em dia de final de campeonato: sempre cabe mais um, e tem até cambista vendendo ingresso para quem chega tarde. Mas há também, é claro, o setor das numeradas e das cadeiras cativas: pois a literatura de que falam os que resmungam continua viva, vai bem, obrigada, e até manda lembranças. Apenas não está sozinha em cena. Está acompanhada e muito bem acompanhada! Ao lado dos romances esotéricos, da poesia de auto-ajuda, da ficção científica e do romance policial, continuam a ser lidos e apreciados os romances de antigamente, as novelas de cavalaria, os chamados clássicos, a poesia. Talvez venham dessas múltiplas faces da literatura os resmungos mal-humorados que zumbem em nossos ouvidos. (LAJOLO, 2001, p. 10)

Essa reconstrução da Literatura faz-se a partir de tudo o que se construiu anteriormente. As novas formas literárias, os temas recentes, de alguma maneira perpassam pelos “clássicos”, nem que seja com o intuito de negá-los e/ou contrariá-los.

Além de buscar uma definição para o termo Literatura, parece que o que está em voga é classificar se esta ou aquela obra pode ser considerada Literatura. Se este ou aquele estilo está inserido verdadeiramente no mundo literário. Se a publicação é pré-requisito para que uma obra seja considerada literária. Se toda publicação é literatura. As dúvidas são inumeráveis, e as respostas mais variadas ainda. Como diz Lajolo: “A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute literatura” (LAJOLO, 2001, p. 16). Esta mesma autora pontua, com bastante insistência, que fatores econômicos e influências pessoais são grandes determinantes no momento de classificação do termo Literatura e de quais obras podem ser classificadas como literárias.

Além dos aspectos práticos, também inserem-se na conceituação da Literatura questões subjetivas. Parece que o entendimento desse termo perpassa o campo das emoções e pode ter uma conotação bastante íntima, pessoal. Ricardo Azevedo, em um de seus artigos, pode contribuir nos mostrando os diversos significados que o termo Literatura pode assumir, reafirmando mais uma vez seu caráter subjetivo:

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambigüidades (um príncipe transformado num

sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela guarda a vontade de crescer e de ser um menino ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do auto-conhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um conlígura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros. (Dois fatores no processo de (não) formação de leitores - RICARDO AZEVEDO)

A emoção é um aspecto bastante presente na definição dos mais diversos autores. Parece que o termo Literatura freqüentemente confunde-se com sentimentos. ABRAMOVICH é bastante efusiva quanto a isso:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1989, p. 17)

Todavia, parece que ao mesmo tempo em que a Literatura tem uma conotação individual, particular, também não se pode deixar de pensar nela como um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém escreva – não importa através de que linguagem – e que outro alguém leia (LAJOLO).

Enquanto objeto social, a Literatura está suscetível às imposições, presentes nas diferentes relações sociais, que também nessa área pregam quais obras e/ou estilos devem ser considerados melhores, superiores, e que, portanto, recebem o título de literários, são publicados e revertem resultados financeiros positivos para todos que participam do longo e variado processo percorrido desde o ato de criação, até a inserção do livro nas prateleiras das livrarias. Também o conceito de Literatura está condicionado a questões econômicas e envolto nas teias do *marketing*.

O teor literário de um texto parece ter uma conotação flutuante. Ao mesmo tempo em que pode ser assim considerado, é possível que em um momento

seguinte perca essa conotação. Presume-se que é a relação que o texto estabelece com o leitor, inserida em variadas influências momentâneas e/ou historicamente criadas, que permitem a conceituação daquele como literário ou não.

Além da interação promovida entre autor e leitor, segundo LAJOLO, a literatura tem que ser proclamada, e isso perpassa por alguns setores especializados, tais como: editoras, instituições literárias, concursos literários, críticos, organizadores de programas escolares, títulos eleitos para concursos pré-vestibulares e a lista dos mais vendidos.

Com as afirmações feitas até o momento, bem como a partir do subsídio emprestado pelas citações utilizadas, pode-se verificar que a primeira frase deste capítulo consolida-se. Realmente, o conceito de literatura tem se mostrado amplamente subjetivo.

Parece que agora seria interessante nos debruçarmos sobre o que falam os autores sobre uma derivada da literatura: a chamada literatura infantil.

A designação infantil faz com que essa modalidade literária seja considerada "menor" por alguns, infelizmente.

A palavra literatura é intransitiva e, independente do adjetivo que receba, é arte e deleite. Sendo assim, o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças. Na verdade, a literatura infantil acaba sendo aquela que corresponde, de alguma forma, aos anseios do leitor, que se identifica com ela. Até porque, como diz GÓES, diversos livros amados pelas crianças seriam, no final, também muito amados pelos adultos, e, se os definirmos

apenas acerca da faixa etária do público a que se destinam, nestes casos, a definição já estaria incorreta.

A autêntica literatura infantil não deve ser feita essencialmente com intenção pedagógica, didática ou para incentivar hábito de leitura. Esse tipo de texto deve ser produzido pela criança que há em cada um de nós. Assim o poder de cativar esse público tão exigente e importante aparece. O grande segredo é trabalhar o imaginário e a fantasia. E como foi que tudo começou ?

O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua, que poderia ter significação para todos. Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, pois são a expressão de sua cultura e devem ser preservadas. Concentra-se aqui a íntima relação entre a literatura e a oralidade.

A célula-máter da Literatura Infantil, hoje conhecida como "clássica", encontra-se na Novelística Popular Medieval, que tem suas origens na Índia. Descobriu-se que, desde essa época, a palavra impôs-se ao homem como algo mágico, com um poder misterioso, que tanto poderia proteger como ameaçar, construir ou destruir. São também de caráter mágico ou fantasioso as narrativas conhecidas hoje como literatura primordial. Nela foi descoberto o fundo fabuloso das narrativas orientais, que se forjaram durante séculos, e se difundiram por todo o mundo, através da tradição oral. Como nos lembra MANTOVANI, o livro infantil é conquista moderna, mas não a Literatura Infantil, cuja remota origem ascende à idade de ouro do mito.

A Literatura Infantil constitui-se no Brasil como gênero quase no século XX.

Segundo LAJOLO & ZILBERMAN:

Decorrente da acelerada urbanização que se deu no fim do século XIX e o começo do século XX, o momento se torna propício para o aparecimento da Literatura Infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 25)

O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo "status" concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento dela.

Apesar de seu posicionamento histórico, muitos autores renomados colocam em xeque a real existência de uma literatura definida como infantil. Nesse momento, podemos fazer uso das palavras de "gigantes". GOES, ao discorrer sobre o conceito de Literatura Infantil, usa as citações de profissionais de expressão nessa área. Para começar, Carlos Drummond de Andrade:

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 a crianças, 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? Ou será a Literatura Infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado. (ANDRADE, 1964)

Também preocupou-se com isso, Cecília Meireles:

Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente 'do âmbito infantil'. São as crianças na verdade que o delimitam com sua preferência. Costuma-se classificar Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura infantil 'a priori', mas 'a posteriori'. (MEIRELES, 1979)

Parece que mais uma vez chegamos ao ponto em que a subjetividade cerca o termo Literatura e que, esta, se expande para a conceituação da chamada Literatura Infantil. Novamente a denominação – Literatura/Literatura Infantil – depende de diversos fatores que podem ser construídos de acordo com o tempo social em que se localiza essa discussão, assim como também é definida pelas tendências que seguem as pessoas que a discutem. GOES pode respaldar essas colocações:

“A produção literária, pelas próprias raízes sociais que a determinam, não se separa de sua consumação.”

“A literatura infantil, como arte, ainda que vise o absoluto, que é essa arte, objetivamente considerada é relativa não só àquele que a produz como àqueles a que se dirige.” (GOES, 1991, p. 7)

Chegamos a um ponto em que podemos retomar uma das citações do início deste capítulo, alterando, contudo, a indagação que se faz, ainda que superficialmente. Inicialmente perguntamos que estilo, texto ou livro poderia ser considerado Literário e que, portanto, mereceria a definição Literatura. E, então nos disse LAJOLO: “*A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute literatura.*” (LAJOLO, 2001)

Se agora perguntarmos: será que existe especificamente uma literatura tida como infantil?, da mesma forma podemos, através das constatações percebidas no decorrer deste capítulo, afirmar que também tudo é, não é e pode ser Literatura Infantil. E que esta definição depende de aspectos econômicos, sociais, históricos, educacionais, emocionais e sentimentais, dentre outros prováveis.

Um aspecto que parece estar presente no pensamento da maioria dos autores que abordamos é certamente o caráter pessoal que caminha juntamente com a literatura, seja ela denominada infantil ou não.

Apesar da subjetividade presente na conceituação, não podemos negar que a Literatura ou Literatura Infantil – como preferir – está posta no cotidiano escolar. Todavia é preciso ter claro que raramente o primeiro contato com histórias e livros acontece na escola. Geralmente é a família a precursora na inserção das crianças neste mundo das letras e da fantasia. No seu livro *Como um Romance*, PENNAC descreve esse momento familiar maravilhosamente:

Os primeiros anos dele nos haviam deixado em estado de graça. O deslumbramento absoluto diante dessa vida nova nos deu uma espécie de inspiração. Para ele, nós transformamos em contador de histórias. Desde o seu desabrochar para a linguagem, nós lhe contamos histórias. E essa era uma aptidão que desconhecíamos. O prazer dele nos inspirava. A felicidade dele nos dava fôlego. Para ele, multiplicávamos os personagens, encadeávamos os episódios, refinávamos as armadilhas... como o velho Tolkien para seus netos, inventamos para ele um mundo. Na fronteira entre o dia e a noite, nos transformávamos em romancista, só dele. (PENNAC, 1993. p.17)

Mais adiante, esse mesmo autor sugere que, enquanto pais, nos revelamos muito melhores pedagogos na condução da Literatura, do que os profissionais formados para tanto.

E nós lhe ensinamos tudo do livro.
Nós abrimos formidavelmente seu apetite de leitor.
A tal ponto, lembremos, a tal ponto que ele tinha pressa em aprender a ler. (PENNAC, 1993, p. 20)
Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia! (PENNAC, 1993, p. 21)

As colocações desse autor nos levam a refletir além do aspecto conceitual que vínhamos abordando até aqui. Quando ele afirma que, de certa forma, a família conduzia ou conduz muito melhor a dinâmica da literatura na vida dos pequenos, faz-nos pensar que o método é bastante relevante nesse processo.

Parece que agora mudamos um pouco a temática. Ao adentrarmos no mérito da escola, vislumbramos que tão importante quanto a conceituação ou classificação, é o encaminhamento que se dá à literatura nesse espaço.

Enquanto uma dinâmica familiar, a literatura assume um papel que tem muito a ver com aproximação, afetividade, fantasia, sonho, enfim, um compromisso descompromissado, ou melhor, comprometido apenas com o prazer.

Entretanto, quando esta dinâmica literária ocorre na escola, geralmente tem segundas, terceiras, quartas e outras tantas mais intenções por detrás. Dificilmente se resume a uma simples contação/leitura de história. Com ela vem a alfabetização, a interpretação, a classificação, a ortografia e outros compromissos pedagógicos.

Nessa perspectiva, a escola aparece com a função de sistematizar o momento da leitura. Elege autores e obras que merecem ser lidos. Indica atividades pré e pós-leitura. Determina a quantidade de livros que devem ser lidos. Que estilo literário deve ser privilegiado. Enfim, regulamenta o ato da leitura. Como diria LAJOLO (2001, p. 19): *“A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores.”*

Se pensarmos na escola dessa forma, podemos concluir que nossas lembranças literárias vão, gradativamente, sendo trocadas, deixando de ser prazerosas para tornarem-se obrigação. Mais uma vez, percebemos que as amarras criadas pela escola, ao se tratar de literatura, inibem as preferências pessoais, podendo aprisionar o ato da leitura no método. PENNAC tem contribuições a nos emprestar acerca disso:

Se fizéssemos o inventário das grandes leituras de que somos devedores à Escola, à Crítica, a todas as formas de publicidade ou, ao contrário, ao amigo, ao amante, ao camarada de classe, até mesmo à família – quando ela não coloca os livros no armário da educação – o resultado seria claro: aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida. E é a essa mesma pessoa querida que falamos primeiro. Talvez porque, justamente, é próprio do sentimento, como do desejo de ler, preferir. Amar é, pois, fazer dom de nossas preferências àquelas que preferimos. E esses partilhamentos povoam a invisível cidadela de nossa liberdade. (PENNAC, 1993, p. 8)

CAPÍTULO II

CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – CURITIBA/PR

OS CONCEITOS DE LITERATURA E LITERATURA INFANTIL, INCORPORADOS NESTE DOCUMENTO

O Currículo Básico Da Rede Municipal de Ensino – Curitiba/PR, é, até o presente momento, o documento que norteia as ações pedagógicas nas escolas da referida rede. Elaborado a partir de orientações nacionais, engloba concepções de mundo, de indivíduo, de escola, de avaliação, que determinarão as ações a serem desenvolvidas nas Escolas Municipais de Curitiba. Além desses aspectos mais amplos que perpassam a educação, também sugere encaminhamento metodológico para todas as áreas de conhecimento, indicando os pressupostos teóricos que fundamentam essas áreas.

Como a intenção desta pesquisa objetiva investigar as concepções de literatura infantil implícitas no Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba, analisando o impacto das produções científicas de autores contemporâneos acerca desse tema, a análise desse documento é parcial. Nos limitamos a discutir a proposta de ensino para a literatura infantil presente em tal documento. Isso inclui a identificação de conceitos de literatura/literatura infantil, bem como análise dos métodos sugeridos.

É importante salientarmos que o espaço reservado ao tratamento da literatura infantil no CB denomina-se – LITERATURA INFANTIL – UM CAPÍTULO À

PARTE – e é apresentado como um subitem do Capítulo Alfabetização, que prevê pressupostos, encaminhamentos e critérios de avaliação para os conteúdos de Língua Portuguesa, englobando desde a Etapa Inicial do Ciclo I até a 2ª Etapa do Ciclo II. Isso nos leva, ao menos inicialmente, a julgar que o entendimento dado à literatura se faz separadamente do processo de construção da leitura e da escrita.

Feitas essas colocações iniciais, adentremos, finalmente, na análise dos textos que compõem o CB e que discorrem sobre a literatura infantil.

Já na primeira frase, percebemos vários conceitos: *“Fonte de informação e prazer, a literatura deve ocupar um espaço de real importância na vida da criança, merecendo, assim, um tratamento especial em sala de aula”* (CB, p. 66). Três fatores chamam nossa atenção nessa afirmação, o primeiro, a literatura entendida como fonte de informação. Segundo, nos remete à questão da leitura prazer, bastante apregoada pelos autores citados no capítulo anterior. E terceiro, que indica que a literatura deve receber um tratamento especial em sala de aula. Podemos afirmar que esses três aspectos estiveram bastante presentes nas colocações que fizemos no capítulo anterior. Realmente, as produções científicas analisadas entendem a literatura como fonte de prazer e informação, certamente muito mais prazer do que informação. Essas produções também colocam a escola em um papel de destaque quanto ao encaminhamento dado à literatura, após a inserção da criança nessa instituição, ainda que o destaque dado tenha sido negativo.

Também o CB entende que a escola tem utilizado a literatura/ literatura infantil de maneira equivocada, quando pontua: *“A idéia sabiamente colocada, de que “literatura infantil tem papel fundamental no processo de alfabetização” gerou equívocos tanto de encaminhamento quanto de utilização pelas instituições*

educacionais” (CB, p. 66). Com a leitura desse trecho, podemos identificar mais dois conceitos importantes: a literatura infantil como aliada do processo de alfabetização e, como já afirmamos a pouco, o equívoco da escola ao encaminhar essa literatura. Neste ponto, o CB discorre sobre a simples troca feita nas escolas, passando do livro didático para o de literatura, sem alterar seus objetivos – aquisição da habilidade de leitura e escrita, ampliação de vocabulário, interpretação de textos, entre outros, confinando a leitura de histórias nas grades dos compromissos pedagógicos da instituição escolar. Mais uma vez, podemos verificar que as afirmações do capítulo anterior se consolidam. Parece que também o CB não quer a literatura aprisionada de que nos falaram os autores consultados.

Um próximo aspecto que nos chama a atenção, é que também o CB não desvincula literatura e literatura infantil, apesar de afirmar claramente a existência desta última: *“Ressalte-se aqui, que foi chamada a atenção para o papel, não da literatura infantil, mas da literatura, pois, para entender-se esta, há que se conhecer aquela”* (CB, p. 66). Nós, não podemos afirmar isto tão veementemente, uma vez que as colocações do primeiro capítulo nos levam a concluir que existe muita subjetividade na definição do termo literatura infantil.

Parece relevante discutir a ligação de interdependência que o CB faz da história pessoal do professor enquanto leitor e sua prática pedagógica:

Se a relação do professor com a literatura ocorrer no nível da sensibilização, da emoção (pois é aí que ela atua diretamente); se ele perceber a intencionalidade simbólica e discernir que cada obra é utilizada para mostrar o que o autor pensa sobre determinado assunto; se notar a diferença entre uma obra fechada, onde todos os leitores lêem a mensagem no mesmo nível, e uma obra aberta em que o interlocutor é também o autor, completando o texto com suas leituras anteriores e suas experiências de vida, então estará clara a função da literatura infantil em sala de aula (CB, p. 66).

Se analisarmos essa questão a partir de tudo o que lemos e escrevemos até este momento, teríamos que definir essa afirmação como ambígua. Da mesma

forma que concordamos (estão incluídos aqui os autores que nos acompanharam) que a relação do professor com a literatura pode definir o encaminhamento que o mesmo dará a esta em sala, não podemos ignorar o fato de que acreditamos que também o aluno tem sua história de vida. Muito embora a influência do professor seja significativa na construção da história literária da criança, ela não é de todo determinante, pois, como já é sabido, essa história se inicia muito antes da inserção escolar.

No que se refere a este aspecto, o texto do CB é bastante taxativo em delegar ao professor o mérito tanto do fracasso quanto do sucesso da trajetória literária de seus alunos. Mais uma vez, mostra-se unilateral ao afirmar: “*Se, por outro lado, essa forma de arte e, portanto, forma de ver e representar o mundo, for algo que não interfira no modo de ser do professor-leitor, a literatura não servirá para nada mais além de fixar ortografia, ensinar sinais de pontuação ou ampliação de vocabulário*” (CB, p. 67). E onde ficam o aluno-leitor, o livro, o autor? Afinal, além do professor como condutor da dinâmica literária, também esses outros interagem e agem nessa dinâmica, interferindo no produto. Ao menos é o que nos fazem concluir as leituras que fizemos.

Este determinismo exacerbado na leitura da relação professor-leitor e sua prática pedagógica reflete, mais a fundo, uma preocupação que o CB tem com o fato dos professores ocuparem-se demasiadamente com os compromissos pedagógicos, em especial com a alfabetização. Parece que, então, mesmo que o professor tenha tido uma história literária considerada de sucesso, a pressão da responsabilidade da alfabetização ou do progresso na escrita e leitura do aluno o

levam a usar a literatura infantil muito preocupado com o método, distorcendo sua função primordial.

Quando retoma o caráter prazeroso da literatura, o texto do CB também delega exclusivamente ao professor a missão de despertar no aluno tal prazer: “... e a mediação do professor, mais uma vez, é fundamental para a aquisição de mais esse conhecimento sobre o mundo: o prazer também é aprendido” (CB, p. 67). E vai além, colocando o professor como único no papel de despertador pelo gosto da literatura: “É, aquele que aprenderá, se preciso for, que irá dar acesso a essa população mirim iletrada, ávida por encantamento, alegrias e desafios, o gosto de um bom texto literário” (CB, p. 67). Nessa afirmação, bem como no conjunto de idéias correlatas que compõem o texto do CB, há três questões que preocupam. A primeira, em que o CB se coloca em uma posição de soberanismo, como se todo o passado, presente e futuro literário perpassasse por ele, dependendo do mesmo para existir. A segunda, reside no fato de que professor e escola têm papel exclusivo na formação literária das crianças, mais uma vez desprezando as influências familiares, as tendências individuais e, acima de tudo, subestimando o alcance da literatura na vida das pessoas. Certamente que a literatura vive muito além da escola e da figura do professor. Pode sim estar inserida no espaço escolar, mas, de modo algum, depende deste para existir. Também parece muito romântico o entendimento de que no espaço escolar residem a magia, o encantamento e o prazer descompromissado. Quando o que se tem percebido é que, pelo contrário, a escola tem sido uma instituição que primeiramente avalia, classifica e determina futuros. Como diria PENNAC:

A escola não pode ser uma escola do prazer, o qual pressupõe uma boa dose de gratuidade. Ela é uma fábrica necessária de saber que requer esforço. As matérias ensinadas são, ali, os instrumentos da consciência. Os professores encarregados dessas

matérias são os iniciadores e não se pode exigir que eles proclamem a gratuidade da aprendizagem intelectual, quando tudo, absolutamente tudo na vida escolar – programas, notas, exames, classificações, ciclos, orientações, secções – afirma a finalidade competitiva da instituição, ela mesmo impulsionada pelo mercado de trabalho (PENNAC, 1993, p. 78 e 79).

Outra preocupação bastante presente no texto do CB, é a reprodução literária. Ele sugere que a prática de encaminhamento da literatura na escola previa a simples reprodução do conteúdo do livro, seja ela através do desenho ou da escrita. E, contra isso, o CB apregoa: “...ler é ir além, é abrir horizontes, é desvendar mundos, é descobrir possibilidades variadas, é, enfim ampliar a visão de mundo” (CB, p. 68). Mais uma vez, chegamos a um ponto em que as indicações do CB convergem com as constatações que fizemos anteriormente. Nestas últimas colocações estão presentes conceitos que foram defendidos, de forma retumbante, por todos os autores que fizeram parte desta pesquisa. Principalmente, o conceito da liberdade:

Assim ele descobriu a virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido (PENNAC, 1993, P.19).

E discutir literatura é abrir olhos e ouvidos, e olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a *spray* em muros e edifícios da cidade, e fazer a eles a pergunta: o que é literatura? ou ligar o computador, navegar e perguntar às letras, graúdas ou miúdas, de uma ou de várias cores, que escorrem na tela, na horizontal ou na vertical: o que é literatura? (LAJOLO, 2001, p. 13).

A leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE).

Falar em literatura, significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade (RICARDO AZEVEDO).

Certamente não faltariam citações que viessem de encontro com o reconhecimento de que a literatura está intimamente ligada à liberdade.

Mas, demos continuidade à discussão com o CB. Finalizando o seu texto, surgem inúmeras orientações metodológicas de como orientar a prática da literatura infantil na escola. Em nome de “compartilhar e socializar essa forma de entendimento sobre a literatura infantil”, são sugeridos encaminhamentos que, subentende-se, garantiriam uma prática literária de sucesso. Mas se acabamos de

falar em liberdade, seria possível a proposição de métodos para a literatura? Talvez, se eles indicassem uma preocupação com a preservação do caráter primordial da literatura, entendida como fonte de prazer, liberdade, releitura do mundo, entre outras tantas oferecidas pelos nossos autores e até mesmo defendidas no próprio texto do CB. Mas, de uma forma totalmente contraditória nos deparamos com a elencação de orientações, que demonstram um compromisso muito acentuado com o conteúdo. Parece-nos essencial reproduzir essas orientações neste espaço, para que as colocações que estão sendo feitas fiquem mais claras:

- discussão sobre a linguagem: rima ou prosa;
- discussão da ilustração/diagramação;
- levantamento de recursos simbólicos e estilísticos do autor;
- estabelecimento das possíveis relações que a história oferece, seja com outras leituras ou com fatos reais;
- leituras contrastivas, como, por exemplo, O PEIXINHO DOURADO, de Maria Lúcia Santila, e o PEIXE PIXOTE, de Sônia Junqueira;
- passaporte do leitor, em que a criança registra, para seu controle, as obras por ela lidas, com seus respectivos autores, editores e opinião pessoal;
- semanário do livro, quando será evidenciado o título ou autor mais lido naquela semana;
- leitura de diversos autores que abordem o mesmo tema, por exemplo, o

MEDO:

- MARIA CLÉLIA STIVAL, em Medo do Medo;
- MARINA COLASSANTI, em O Lobo e o Carneiro no Sonho da Menina;

- RONALDO SIMÕES COELHO, em *O Lobisomem que quase Morreu de Medo*;
 - observar o estilo de determinado autor em diferentes obras;
 - trabalho com livros sem textos escritos, para discutirem-se os recursos gráficos, simbólicos, etc.;
 - leitura, pelo professor, de histórias longas, evidenciando que a ausência da ilustração pode ser compensada pela beleza e graça da linguagem narrativa, em, por exemplo: *Um Elefante Incomoda Muita Gente*, de Sylvia Othof; *A Contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta;
 - elaboração de textos literários, utilizando-se dos recursos estilísticos e simbólicos já conhecidos;
 - confecção de livros de adivinhas, canções folclóricas ou brincadeiras;
 - elaboração de livros com coletâneas de poesias, curiosidades, dicas, superstições, textos informativos e produção dos alunos.

Parece que a preocupação em transpor a limitação da reprodução literária, exclusivamente por desenhos e escrita, fadou o texto do CB a propor caminhos, que apesar de mais variados e criativos, não garantem que se deixe de fazer a reprodução literária. Muito menos podemos vislumbrar, através de tais sugestões, o desabrochar do gosto pela leitura.

Finalmente, o texto do CB nos mostra que, em muitos pontos, ele converge com o pensamento dos autores que nos emprestaram sua concepção de literatura. Já em outros, ele diverge desses pensamentos de forma totalmente contraditória. Mas, como diria LAJOLO, a respeito da definição de literatura: *Uma obra literária é*

um objeto social muito específico. E aí podemos acrescentar nós, é justamente por ser social que fica difícil localizar sua especificidade. Com o Currículo, também não é diferente. Da mesma forma, trata-se de uma construção social, que veio para servir a algumas necessidades e intenções de um tempo e que talvez já não condizam tão claramente com este tempo, ou com o tempo que nós construímos, em particular, após todo este trajeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

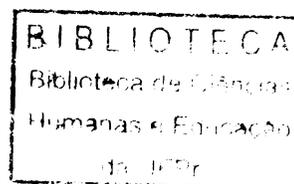
Começamos a conclusão, se é que há um começo no fim, com a citação do direito de calar, de PENNAC:

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre seu destino, mas tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas convivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade. (PENNAC, 1993, p.167)

Essa passagem reflete, de certa forma, as inquietações que surgiram em nosso interior após a realização desta pesquisa. Se voltarmos a introdução, veremos que respondemos a maior parte de nossos questionamentos iniciais. Atingimos nossos objetivos. Portanto, deveríamos ter a sensação, senão a certeza, de que o trabalho está concluído e de que possuímos as verdades que anteriormente buscávamos. Mas não é bem assim. Parece que o conhecimento, assim como os motivos que levam alguém a ler, não segue uma lógica linear. Seria fácil se a dinâmica fosse simples: hoje não sei isso. Então, estudo, leio, reflito e amanhã terei a resposta clara para o que procurava descobrir. Aliás, talvez a grande descoberta tenha sido de que as coisas não funcionam exatamente assim.

Certamente que, ao terminar esta pesquisa, tivemos sanadas muitas dúvidas, criamos internamente novos conceitos. E, com eles, novas dúvidas surgiram, novas incertezas se fizeram presentes. Novos sentimentos de ambigüidade vieram nos povoar.

Para que este final não se torne impalpável demais, é melhor, então, que comecemos com as certezas.



Parece que a primeira constatação que pudemos perceber neste processo de pesquisa é que, quase em unanimidade, nossos autores confirmam a subjetividade presente no ato da leitura. Confirmam e defendem o respeito pela mesma. O que parece funcionar melhor quando a leitura se dá em ocasiões informais. Ou ainda que formais – não dá para negar a formalidade que muitas vezes permeia o contar de uma história, onde o preparo do ambiente, cada gesto ou entonação podem estar carregados de significados. Talvez melhor do que usar o termo informal, seria dizermos que a subjetividade presente no ato da leitura é mais respeitada quando por detrás dela não se escondem milhares de outras intenções. Quando o prazer é a mola mestre que guia o ato da leitura, seja ele individual ou coletivo. E, nestes termos, parece que a família vinha cumprindo muito bem este papel. Mas aí veio a vida moderna. Os pais precisaram, cada vez mais, estudar, trabalhar, correr atrás. E, em meio a esta correria toda, para não falar de outros aspectos, a leitura para os filhos precisou ser resumida, adiada, até que foi quase suprimida. Para completar, a inserção das crianças na escola bem mais cedo fez com esta função – a de ler histórias – passasse a ser definitivamente dessa instituição (PENNAC).

Só que a escola tem funções bem determinadas, tem compromissos pedagógicos e, então, a leitura passou a ser um instrumento para o cumprimento dessas funções e compromissos. E é aí que o prazer vai sendo relegado para um segundo, terceiro, quarto plano... até que lentamente deixa de existir, transformando, muitas vezes, o momento da literatura em negação, tédio, desinteresse ou obrigação.

Mais uma vez arremetemo-nos a colocações já feitas anteriormente, quando alertamos para o caráter pessoal, individual, que acompanha o conceito de

literatura. Ao tentar sistematizar o ato da leitura, a escola corre o risco de perder o que há de verdadeiramente essencial nesse processo: a revelação do eu de cada um dos participantes de tal processo. O eu leitor, o eu contador, o eu sonhador, o eu criador... desabrocham durante uma leitura/contação de história, revelando-se para o mundo exterior (PENNAC). Podemos presumir que isto se dê de forma diferenciada para cada indivíduo e que dificilmente ocorrerá através de um tratamento sistematizado e uniforme, reafirmando, portanto, a condição individual, particular, íntima, pessoal, presente no ato da leitura. Mais uma vez PENNAC nos faz refletir sobre isso, quando discorre sobre um jovem que é encaminhado para os mais diversos profissionais devido a sua dificuldade com a “língua”: *“Não, ele seguia no seu ritmo, e era tudo, o que não é necessariamente o ritmo de um outro e que não é necessariamente o ritmo uniforme de uma vida, seu ritmo de leitor aprendiz, que conhece acelerações e bruscas regressões, períodos de bulimia e longas sestas digestivas, sede de avançar e medo de decepcionar...”* (PENNAC, 1993, p. 48). Mais adiante, este mesmo autor é ainda mais implacável: *“Só que nós, pedagogos, somos credores apressados. Detentores do Saber, emprestamos com juros. E é preciso que isso renda. Depressa! Sem o que, é de nós mesmos que duvidamos”* (PENNAC, 1993, p. 49)

Parece que a existência de um Currículo Básico que entende a literatura na sua forma mais ampla, respeitando, como nos diz PENNAC, a intimidade de cada um, seria uma grande saída para salvarmos a literatura. Mas parece que as grandes saídas são, na sua essência, teóricas, habitam tão somente o campo das idéias. E, ao analisarmos o texto do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino – Curitiba/PR, constatamos que as ambigüidades não são somente nossas, mas

também pertencem ao grupo que formulou tal texto. Da mesma forma que ensaiam conceituações progressistas, que convergem com os autores por nós consultados, propõem métodos de eficiência duvidosa, pelo menos para o atingimento de objetivos ligados às conceituações progressistas a que nos referimos. Esta é outra certeza que construímos.

Certamente este documento está impregnado de afirmações que se contradizem. Inicialmente prega a literatura enquanto fonte de informação e prazer, para depois sugerir uma série de encaminhamentos que não contemplem a possibilidade do prazer. Condena a atitude de professores, colocando-os na posição de responsáveis pela degradação da literatura na vida dos alunos, para novamente propor encaminhamentos que muito provavelmente tragam este mesmo resultado – o desgosto pela leitura. Rechaça o uso da literatura como instrumento metodológico, utilizado para atingir outros compromissos pedagógicos, mas propõe encaminhamentos que visam, acima de tudo, atingir esses compromissos. Muito embora apregoe a literatura como fonte de prazer, não há em todo o documento nenhuma menção sobre de que maneira poderíamos tornar a literatura mais prazerosa.

Mas nem tudo está perdido. Outra conclusão a que chegamos, é que há caminhos para a escola trilhar e mudar a compreensão do ato da leitura em seu espaço. Pensamos que uma das coisas que talvez faça falta no texto do CB habite as palavras de GOES: *“Devemos, portanto, além da orientação do professor através de palavras que estimulam, acrescentar o objetivo de fazer amar a leitura, para que o leitor se sinta o protagonista do seu aprendizado.* No caso do CB, podemos trocar

palavras que estimulam, por encaminhamentos que se propõe. Também PENNAC nos faz vislumbrar algumas saídas, para a literatura:

Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem os seus esforços, sem se contentar de esperar na virada, consentirem em perder noites, em lugar de procurar ganhar tempo, fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade. (PENNAC, 1993, p. 55)

Os caminhos existem, talvez a escola ainda esteja engatinhando neles, mas é importante que percebamos que ainda há muito o que se trilhar e, mais importante, que sintamos necessidade de buscar.

Tendo falado das certezas, chegou o momento de refletirmos sobre as novas incertezas geradas durante esta pesquisa.

Talvez a maior delas resida nesta dúvida: deve a literatura infantil estar inserida na escola, como uma área do conhecimento? É importante localizarmos a origem da grandeza desta incerteza. Quando nos propusemos a realizar esta pesquisa, foi exatamente a necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre a literatura, uma vez que conduzíamos esta disciplina em uma escola municipal, que nos moveu. E agora, ao chegarmos na finalização deste trabalho, percebemos que adquirimos mais conhecimento, sim. Todavia, esse conhecimento adquirido nos faz refletir se é possível conduzir uma disciplina chamada Literatura Infantil. As conclusões a que chegamos, os conceitos que formulamos, nos remetem ao entendimento de que a literatura é muito mais ampla do que presumíamos, dificilmente cabendo em uma única disciplina escolar. Se entendermos que a literatura tem a ver com a história de vida de cada indivíduo, como seria possível, então, encaixar histórias de vida em um programa curricular? Se concordarmos com

nossos autores com relação ao caráter subjetivo e íntimo que permeia a literatura, como poderíamos pensá-la para um grupo? Conseguiríamos atender a todas as diferenças e anseios pessoais? Mas se analisarmos a questão por outro prisma, não estaria na disciplina Literatura a possibilidade dessa ser trabalhada na escola, compromissada tão somente com ela mesma? Parece que terminaremos esta pesquisa com inquietações suficientes para uma nova.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991. 189 p.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985. 190 p.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores & leituras. São Paulo: Moderna, 2001. 128 p.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Educação em Ação)
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas de Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 155 p.
- MINAYO (org.), Maria C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 167 p.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para Crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 3. ed. São Paulo: Ed. Global, 1988. 364 p.