

# DISCUSSÕES NECESSÁRIAS ACERCA DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA: FUNÇÃO PEDAGÓGICA E/OU UTILITÁRIO-PEDAGÓGICA *VERSUS* FUNÇÃO POÉTICA

Fabiano Tadeu Grazioli<sup>1</sup>

**Resumo:** A literatura para a infância constitui, atualmente, um sistema independente, bem como atestou Regina Zilberman, no estudo *Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado*, publicado em 2014. Todavia, na prática diária da docência no ensino superior, na especialização, bem como na atuação como facilitador em programas de atualização de professores em atividade, verifico constantemente a falta de habilidade do referido público com demandas teóricas fundamentais da literatura pensada para a infância. No conjunto de temas, dilemas e problemas da área que precisam ser revistos e, de fato, assimilados, o trabalho desenvolve reflexões que partem de duas obras primárias da área, a saber, *O que é literatura infantil*, de Lígia Cademartori, e *Literatura infantil: voz de criança*, de Maria José Palo e Maria Rosa Duarte de Oliveira, que tiveram suas primeiras edições em 1986. O tema que discuto é a literatura para a infância nas suas coordenadas gerais, mas em momentos pontuais do trabalho são focalizadas a “função pedagógica” em duas instâncias, inspirado pela obra de Cademartori e a “função utilitário-pedagógica” em contraposição à “função poética”, discutidas por Palo e Oliveira. Os referidos estudos são colocados em diálogo com proposições teóricas de Regina Zilberman (2003, 2012), Marta Morais da Costa (2006), bem como com a última obra de Cademartori (2012), entre outros. A revisão teórica aponta, que a literatura destinada à criança precisa voltar o seu olhar para os princípios de sua concepção, trabalho a ser assumido, de fato, pelos escritores, bem como para a metodologia que permeia as práticas de leitura levadas a cabo principalmente pela escola, como uma possibilidade de assumir, nas duas frentes, a propriedade estética do texto e fazer dela a coordenada para a criação e a mediação de leitura.

**Palavras-chave:** Literatura para a infância; Função poética; Função pedagógica; Função utilitário-pedagógica.

## Relevant discussions about literature for children: pedagogical and/or pedagogical-utilitarian function versus poetic function

**Abstract:** The Literature for children is considered nowadays, an independent system, as it was attested by Regina Zilberman in the study of Brazilian readings for children and young people: between the reader, the school, and the market, published in 2014. However, when it comes to my daily teaching routine in Higher Education, Specialization and as a facilitator in teachers'

---

<sup>1</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) ([tadegraz@yahoo.com.br](mailto:tadegraz@yahoo.com.br))

updating programs, I constantly verify the lack of knowledge of the fundamental theoretical background of Literature designed for children. In the set of themes, dilemmas, and problems in the area that need to be reviewed and assimilated, the work develops reflections that start from two primary works in the area, *What is children's literature*, written by Lígia Cademartori, and *Children's Literature: child's voice*, written by Maria José Palo and Maria Rosa Duarte de Oliveira, which had their first editions in 1986. Furthermore, I discuss Children's Literature in its general coordinates, but at specific points, the "pedagogical function" is focused on two instances, inspired by Cademartori's work and the "pedagogical-utilitarian function" as opposed to the "poetic functions", discussed by Palo and Oliveira. These studies dialogue with the theoretical propositions of Regina Zilberman (2003, 2012), and Marta Morais da Costa (2006), as well as with Cademartori's latest work (2012), among others. The theoretical review points out, the Children's Literature needs to turn its gaze to the principles of its conception, work to be assumed by the writers, as well as to the methodology that permeates the reading practices carried out mainly by the school, as a possibility to reflect, on both fronts, the aesthetic property of the text and make it the objective for the reading creation and its mediation.

**Keywords:** Literature for children; Poetic function; Pedagogical function; Pedagogical-utilitarian function.

## INTRODUÇÃO

Na prática docente junto a turmas dos Cursos de Pedagogia e a turmas de pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, bem como na atuação como facilitador na formação/atualização continuada de professores sobre temas como a leitura literária e sua relação com a formação de leitores, venho presenciando situações inquietantes em relação aos princípios que norteiam duas ações em especial: i) a elaboração da obra literária regida por princípios que nem sempre sinalizam a intenção estética por parte dos autores; ii) o aproveitamento da obra literária com fins pedagógicos (CADEMARTORI, 2006), ou utilitário-pedagógicos (PALO; OLIVEIRA, 2006), desvinculando-a do seu caráter estético, o qual deve, ou deveria, determinar a relação entre leitor e texto, que assume as coordenadas da composição literária em sua elaboração. As duas posturas lembram, de imediato, a função pedagógica ensaiada por Lígia Cademartori, ainda na primeira edição de *O que é literatura infantil*, que data de 1986; e a função utilitário-pedagógica, apontada explicitamente por Maria José Palo e Maria Rosa Duarte de Oliveira em *Literatura infantil: voz de criança*, que teve sua primeira edição no mesmo ano. A questão é que o referido público geralmente não consegue fazer a distinção entre uma publicação que cumpre aquilo que determinaremos, no âmbito deste trabalho, de obra literária para a infância e uma escrita que simplesmente constitui uma publicação endereçada ao público infantil.

No contexto descrito, este trabalho ensaia um investimento primário com vistas a clarear aspectos relevantes que podem interferir na busca e no encontro das respostas para questões essenciais da área da literatura para a infância. Revisitar os conceitos das expressões que compõem a segunda parte do título e que também aparecem no parágrafo anterior é o ponto de partida desta escrita, que desenvolverá reflexões básicas em torno dos referidos conceitos, partindo das obras listadas anteriormente em direção a outros estudos que ampliam tais pressupostos em diálogo constante com as demandas que tais obras buscaram atender à época de sua publicação e que ainda precisam ser debatidos junto a escritores de literatura para a infância, bem como junto aos mediadores de leitura, como professores, bibliotecários, animadores culturais, contadores de histórias, entre outros.

O que nos coloca em estado de alerta é o fato de que as referidas obras circulam no meio acadêmico há quase quarenta anos, compondo coleções e séries que visam a discussões inaugurais em diferentes áreas do conhecimento, como a coleção *Primeiros passos*, da Editora Brasiliense, e a série *Princípios*, da Editora Ática, mas que, pelo diagnóstico que faço, não foram amplamente assimiladas, haja vista o conhecimento que subjaz em dois nichos específicos: o da criação literária para a infância e o que engloba a prática de muitos mediadores de leitura em relação ao livro literário. Cabe registrar, também, que as duas obras em questão não são incluídas nas ementas que compõem o quadro de disciplinas dos Programas de Pós-Graduação da área de Letras e Literatura, por recomendação das diretrizes que regem a área, pois são consideradas estudos primários, como sinalizamos, que o pesquisador que ingressa nos referidos programas deveria conhecer em profundidade.

A escrita, neste trabalho, apresenta-se um pouco mais distendida em relação a escritas anteriores, uma vez que a época em que ela foi elaborada corresponde à quarentena do coronavírus (COVID-19) e, neste momento, desejei estabelecer um texto mais flexível e comunicativo, que representa minha vontade de discutir junto aos leitores os aspectos teóricos assinalados de uma maneira mais pessoal, com mais intimidade e menos formalidade. Tal proposta resulta de minha reação frente ao contexto do isolamento físico, e ela reveste-se de afeto e do desejo de troca, comunhão e partilha. A revisão dos estudos aqui retomados corresponde à necessidade muito particular de voltar o olhar para momentos inaugurais de leitura e aprendizado e dividi-los com autores e mediadores de leitura.

Ao estudo de Cademartori e ao de Palo e Oliveira, que aqui utilizamos em edições do ano de 2006, associaremos proposições teóricas retiradas também da última obra teórica de Cademartori (2012), da produção intelectual de Marta Moraes da Costa (2006), de Renata Junqueira de Souza (2001) e de Lionira Maria Giacomuzzi Komosinski (2001), bem como de estudos seminais da área da literatura infantil e juvenil de autoria de Regina Zilmerman (2003, 2012), publicados inicialmente em 1981 e 1988, respectivamente, e reeditados nos últimos anos com revisões e atualizações que se faziam necessárias.

## **FUNÇÃO POÉTICA *VERSUS* FUNÇÃO PEDAGÓGICA: UMA DISCUSSÃO AINDA NECESSÁRIA NA LITERATURA PARA A INFÂNCIA**

A atribuição de um valor negativo à expressão “pedagógica”, no âmbito dos estudos da literatura para a infância, coloca os docentes e pesquisadores, muitas vezes, em situações constrangedoras, principalmente quando seus discursos são dirigidos a um público formado por pedagogos e pedagogas, como tem ocorrido comigo em diversas ocasiões, haja vista as atividades listadas no início do trabalho. O fato é que os especialistas em literatura infantil – ao nomearem uma determinada postura dos mediadores de leitura frente às obras com características literárias, ou então, ao designarem uma maneira específica de os autores manipularem a elaboração da linguagem nas obras que pretendem oferecer às crianças – valem-se da referida expressão, que passa a designar uma atitude que vai na contramão do que se deveria esperar dos mediadores de leitura, sejam eles os pais, os professores, os bibliotecários, os animadores culturais, os contadores de história, entre outros, bem como daqueles que se propõem a produzir e oferecer o seu texto para a leitura da criança numa perspectiva estética. Dessa forma, ser “pedagógico”, no referido contexto, configura uma atitude equivocada e, portanto, negativa.

Não sei, confesso, quem por primeiro tratou de utilizar a expressão “pedagógica” nas perspectivas descritas acima. Tampouco interessa, no momento, este tipo de informação. Contudo, a primeira vez que meu intelecto foi levado a visualizar tal associação (e vou me pautar pela minha experiência para organizar a apresentação dos conceitos nesta seção) foi na leitura de *O que é literatura infantil*, de Lígia Cademartori, na segunda metade da década de 1990. Antes de lançar as nuances que me levaram a depreender e assimilar a presença de uma “função pedagógica” atribuída pelos mediadores de leitura ou aproveitada como componente essencial da composição de determinados

textos, focalizo brevemente o discurso lúcido da autora sobre os contornos da entrada da literatura infantil na escola como uma estratégia do governo pós-ditadura de recuperar um tempo em que a referida instituição pouco contribuiu para a ampliação do conhecimento (nos mais variados campos, principalmente no cultural) da população brasileira. É nessa perspectiva que ela esclarece:

O inegável vínculo da literatura infantil com a educação não deve deixar que se pense que o texto para criança passou do esquecimento para o papel de subsidiário da educação formal. Sua natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos comprometidos com a legitimação das instituições, costumes e crenças que a geração adulta quer legar à infantil. (CADEMARTORI, 2006, p. 18).

Há um vínculo “inegável” da literatura infantil com a educação, mas ele diz respeito a outras esferas da condição humana, que são alcançadas quanto maior for o potencial estético-literário da obra pensada para a criança e quanto mais as práticas de leitura na escola conseguirem respeitar tal condição. Cademartori, sabedora da natureza urgente-imediatista do projeto que estava em curso e de o quanto a instituição escolar pode reduzir (se não aniquilar) o potencial estético da obra literária por sua vocação pragmática e conteúdista, é pontual ao explicar:

A escola é um lugar de consagração do *status quo*, sua vocação é acentuadamente conservadora, pois incumbe-se de garantir a permanência do que já está estabelecido. A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (CADEMARTORI, 2006, p. 18).

É uma educação capaz de levar a criança leitora a reorganizar as suas percepções de mundo, inaugurando um movimento que considera, em nível macroestrutural, o tempo-espaco no qual ela está inserida, em direção a uma nova mirada para as percepções que ela tem de si mesma, já operando em um patamar individual e eficiente na tarefa de propor uma nova “ordenação de suas experiências existenciais”, que devemos visualizar quando associamos à literatura alguma modalidade de aprendizagem. Anos mais tarde, fui capaz de relacionar a proposição de Cademartori aos estudos da estética da recepção, os quais me foram apresentados pelas obras da pesquisadora Regina Zilberman, e, a partir deles, entendi que o conceito de educação que perpassa pela obra

literária aponta para o de *emancipação*, palavra-chave nos estudos de Hans Robert Jauss. Tive a oportunidade de conhecer o referido universo teórico por meio das obras de Jauss, além dos estudos de Roman Ingarden e de Wolfgang Iser, os quais, juntamente com o anterior, dão base à referida teoria. Não é nosso objetivo levantar e discutir as proposições teóricas desses autores, todavia, não poderíamos deixar de sinalizar a amplitude desse campo de estudos. Como uma introdução a essas discussões, sugiro o ensaio “O leitor e o livro”, de Zilberman (2012), cujas referências completas estão no final do trabalho.

É do ensaio acima citado, publicado numa primeira versão em 1988 na obra *A leitura e o ensino da literatura*, com o qual entrei em contato na mesma época em que conheci o estudo de Cademartori, que foi pinçado o fragmento transcrito na sequência, que amplia a discussão sobre a relação entre literatura, leitura e escola:

A leitura implica aprendizagem se o texto for aceito como alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante o qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é atacada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto. [...] nem todos os leitores admitem as regras desse processo [...]; instituições como a escola ainda não descobriram como trabalhar esse jogo entre identidade-alteridade, mostra a trajetória da leitura no ensino da língua portuguesa. (ZILBERMAN, 2012, p. 45).

A alteridade à qual se refere a pesquisadora é a possibilidade de o leitor reconhecer-se no texto literário e inaugurar, a partir disto, um processo de aprendizagem, que se aproxima do que Cademartori já sinalizou. Nesse investimento, são colocadas em evidência a subjetividade do leitor, que é “atacada”, como sugere Zilberman, pelos mecanismos próprios do texto ficcional ou poético, os quais exigem que ele se coloque em pronta troca, com a necessidade de doar-se à experiência, a ponto de saber que pode ganhar e perder nesse processo. Mas, afinal, o que o leitor mirim perderia e ganharia em contato com o artefato literário? Em palavras mais simples: ele abandona uma visão que tem de si, contornada por características que apontam para determinadas certezas, que, frente ao texto literário, se dissolvem. Tal visão ganha outros contornos, moldados pelas demandas temáticas e formais presentes nos textos elaborados a partir de coordenadas estéticas. Obviamente, como assinala a pesquisadora, é preciso pré-disposição do leitor para que o processo se efetive. A escola, por exemplo, na época em que Zilberman publica

a primeira versão do ensaio, ainda não havia conseguido uma relação amistosa com a demanda de aprendizagem própria dos textos literários.

Tendo presentes os dois fragmentos da obra de Cademartori aproveitados até o momento, bem como outras ponderações que a autora faz durante o estudo aqui utilizado, é possível visualizar a função pedagógica em duas instâncias, numa síntese bastante simples que temos utilizado em várias oportunidades, mas que ainda não foi publicada:

#### Quadro 1 - As duas instâncias da função pedagógica da literatura infantil

##### FUNÇÃO PEDAGÓGICA

A função pedagógica, nos estudos da literatura infantil, aparece em duas instâncias, a saber:

1. A escola apropria-se das obras de qualidade literária e as utiliza de maneira prática (ensino de conteúdos das diversas áreas), diminuindo sua potencialidade artística. Nessa instância, podemos dizer que a instituição escolar atribui ao texto literário uma função pedagógica.

2. As obras são concebidas (escritas) com o objetivo de ensinar conteúdos específicos e pontuais do programa escolar, em detrimento do aproveitamento estético da linguagem e de sua utilização na elaboração do poema ou da narrativa, o que configura um defeito, um problema na gênese do projeto de criação.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, livremente inspirado no primeiro capítulo da obra *O que é literatura infantil*, de Cademartori (2006)

É importante destacar que a pesquisadora em questão não se utiliza da expressão “função pedagógica”, mas pode levar pesquisadores que mergulharem no seu breve - porém instigante - texto a projetar o esquema acima, a partir da assimilação de suas ideias. Contudo, a utilização da expressão em evidência é uma iniciativa minha, o que justifica afirmar, no início do artigo, que Cademartori “ensaia” tais ponderações. O esquema é bastante claro e expõe as duas instâncias em que a função pedagógica opera em relação à

literatura infantil: a primeira, no âmbito das práticas de leitura propostas no espaço escolar, as quais podem ser observadas ainda hoje; a segunda, na gênese da literatura pensada para a infância, como uma coordenada a ser seguida por uma parcela significativa de autores que endereçavam e endereçam seus textos aos pequenos.

No ensaio intitulado *O estatuto da literatura infantil*, Zilberman chama atenção para o caráter pedagógico que cerceia o trabalho com o texto literário. Tais ponderações podem ser associadas ao que foi estampado no Quadro 1, uma vez que, nas palavras da pesquisadora:

A literatura infantil contraria o caráter pedagógico [...], compreensível com o exame da perspectiva da criança e o significado que o gênero pode ter para ela. Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a capacidade de desdobramentos de suas capacidades intelectuais. O saber adquirido dá-se, assim, pelo domínio da realidade empírica, isto é, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica. (ZILBERMAN, 2003, p. 45).

Há, segundo a autora, um determinado tipo de conhecimento que advém do contato com o texto literário, como já expusemos anteriormente. Contudo, tal conhecimento não se inscreve no bojo da aprendizagem tradicional, afoita em repassar instruções práticas e ensinamentos morais. Ele se articula no contato com o texto artístico e incide no desdobramento das capacidades intelectuais do pequeno, que vai-se tornando proficiente no domínio da realidade empírica, negada pela escola e pela família. Qualquer outro investimento por parte do autor ou do professor, mediador de leitura mais ativo no contexto da formação de leitores na escola, denota nada além da prepotência do adulto, que se vale de sua posição superior para produzir uma escrita com finalidade pedagógica, ou então oferecer a obra literária com intenções que a retiram do caminho e da possibilidade da fruição estética, contato que desencadeia os benefícios há pouco comentados.

Na obra *O professor e a leitura: para pequenos, médios e grandes*, que teve sua primeira edição em 2009 e recebeu o Prêmio Cecília Meireles de Melhor Obra Teórica da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) do ano de 2010 (produção 2009), além do Selo Altamente Recomendável da mesma Instituição, Cademartori retoma as discussões sobre o aspecto pedagógico na construção da literatura infantil, dessa vez enfatizando, além do



enfoque pedagógico de outrora, recorrente ainda na produção literária contemporânea, a tendência de muitos autores vincularem ao universo da infância a “[...] transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental, entre outros. Tampouco lhe cabe a difusão de noções de saúde, higiene, religião, ecologia, história”. (CADEMARTORI, 2012, p. 48). Tal crítica recai sobre algumas obras porque seus autores apresentam os temas de demanda social de modo raso e superficial, cujos enredos resumem-se a situações que remetem o leitor para uma experiência que, antes de ser estética, é um exercício (sobretudo) de piedade frente às vivências que o texto apenas reproduz, com nível paupérrimo de elaboração da linguagem e de manuseio dos elementos que compõem os diferentes gêneros literários a que a criança tem acesso. Unindo as duas perspectivas (a pedagógica, já levantada na obra de 1986 e reintroduzida na publicação recente, e a da prontidão ao discurso social que somente ilustra o texto), a pesquisadora declara:

Ou o texto é pragmático ou é literário. Ou é doutrinário ou é estético. Uma coisa e também outra não consegue ser. Livros em que predominam intenções ideológicas ou pedagógicas, e que têm por objetivo primordial transmitir informações de ordem prática, não privilegiam a fantasia nem a aventura individual do leitor com os sentidos múltiplos que um texto literário é capaz de suscitar. Se prevalecer o intuito de pregação, o texto fica impedido de, ao mesmo tempo, ampliar e matizar seus efeitos de sentido. (CADEMARTORI, 2012, p. 48-49).

As diretrizes que podemos observar nas palavras de Cademartori (considerando as duas obras utilizadas) e de Zilberman encontram ressonância nas proposições teóricas de Maria José Palo e Maria Rosa Duarte de Oliveira, no pontual *Literatura infantil: voz de criança*, que conheci também no final dos anos 1990. Alinhadas, as ideias das autoras constroem um raciocínio que expurga do objeto literário e das práticas de leitura o caráter autoritário, pragmático e doutrinário que, a todo custo, ameaçava a fantasia, a aventura individual, os múltiplos significados próprios do texto literário, bem como a ampliação e a apreensão gradual dos efeitos de sentido da escrita literária.

De acordo com as últimas pesquisadoras, a insistência de autores e mediadores de leitura em direcionar o objeto literário para uma função que está fora da esfera artística não é uma característica da época em que lançam o estudo aqui utilizado: “Desde os primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser

mais pedagogia do que literatura”. (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 9). Se observado o período no qual são percebidos os primeiros movimentos em torno de uma literatura a ser oferecida à criança (o século XVII), encontraremos determinada intenção pedagógica depositada nos contos recolhidos por Charles Perrault. Além disso, a atividade de “recolha” e sistematização dos contos do folclore francês possibilita uma associação entre a literatura e a função utilitária, uma vez que Perrault articula aspectos dos enredos combinando elementos da literatura popular, da qual, conforme se afirmou, os contos são resultado, às intenções pedagógicas, atributo que vai marcá-la para além daqueles tempos, a ponto de chegarmos à segunda década do século XXI e ainda ser possível apontá-lo nas produções de determinados autores. Palo e Oliveira (2006, p. 10) atestam tal perspectiva quando olham para a produção literária endereçada à criança, nos anos 1980:

Seguindo essa trilha [a de uma literatura que cumpre a função utilitário-pedagógica], não é preciso dizer, estão os produtos com menor grau de invenção e de liberdade criativa; perdem em poeticidade o que ganham em imediatismo e em praticidade. Temos aqui descrita uma frente literária comum não apenas à grande parte da produção infantil contemporânea, mas também àquela não-infantil. Desnecessário se torna falar dessa qualidade literária à margem de um contexto de produção que se nega a especular sobre a natureza sensível da linguagem infantil; ao contrário, troca o inventar poético pelo modelo consumista do discurso literário.

Uma literatura infantil afeita ao imediatismo, à praticidade e ao consumismo (no aspecto negativo do termo) será o resultado de um processo que não privilegia a infância, seus desdobramentos e suas nuances, ou seja, não leva em consideração as características da criança e ainda desdenha da sua capacidade de aferir sentidos ao que lê, vê ou escuta. Palo e Oliveira (2006, p. 11) dissertam a favor do ajustamento que deve existir entre o universo da criança, a produção da literatura a ela destinada e uma maneira adequada e recorrente de o leitor atribuir sentido ao texto literário:

O pensamento infantil é aquele que está sintonizado com esse pulsar pelas vias do imaginário. E é justamente nisso que os projetos mais arrojados de literatura infantil investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência necessária para traduzi-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e

diversificada. Leitura que segue trilhas, lança hipóteses, experimenta, duvida, num exercício contínuo de experimentação e descoberta. Como a vida.

A produção literária que observa o leitor infantil deve se pautar, tão e simplesmente, pelas vias do imaginário, já que o pensamento da criança possui sintonia fina e imediata com ele – aliás, o pensamento do ser humano de qualquer idade. Realizações no campo da literatura para a infância que logram êxito junto aos leitores não desprezam tal recurso e, ao contrário, fazem dele o seu mote. Desviar-se da rota de criação prevista pelas autoras, que não escamoteia nem facilita o literário, pode resultar no enfraquecimento da propriedade estética do texto, opção que quase sempre resulta em uma atitude que nega ao leitor percorrer veredas inusitadas, deleitáveis e possibilitam descobertas, reconhecimentos, encontros e reencontros, como só a matéria literária é capaz de proporcionar. Ao retornar deste caminho, o leitor percebe-se numa outra relação com a linguagem e com o universo circundante, pois ressurge diferente, nem melhor, nem pior, todavia, modificado no seu modo de apreensão da palavra e da realidade.

Esse processo é esquematizado nos estudos da estética da recepção e encontra uma explicação mais detalhada no ensaio de Zilberman sugerido anteriormente e já utilizado nesta escrita. É estranho pensar que a criança atribua sentido ao que lê de outro modo que não seja aquele que ela já experimenta em outras esferas de sua vida, e a partir do qual supre suas necessidades no mundo: lançando hipóteses, duvidando, avaliando, reavaliando, fazendo e refazendo escolhas, tal como é a vida, “um exercício contínuo de experimentação e descoberta”, como sugerem as autoras.

Observado com atenção o modo com que os adultos leem, percebe-se que ele se aproxima do que assinalam Palo e Oliveira em relação à criança. Ocorre que a obra literária possui um caráter universal e unificador, que aproxima as experiências do leitor mirim e do leitor adulto, uma vez que ambos lançam mão de recursos parecidos, se não idênticos, no processo de leitura:

É por isso que, ao se falar dos textos de *literatura infantil* sob a dominante estética, põe-se em risco a própria categorização de infantil e, mais ainda, do possível gênero de *literatura infantil*, já que não se trata mais de falar a esta ou àquela faixa etária de público, mas sim de operar com determinadas estruturas de pensamento – as associações por semelhança – comuns a todo ser humano. (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 12, grifos das autoras).

O leitor, seja ele criança ou adulto, em contato com o texto literário, precisa manejar associações que colocam em justaposição aquilo que já conhecem e o contingente de novidades (inclusive no que se refere à elaboração da linguagem) que a obra está a oferecer. É nesse sentido que Palo e Oliveira, assim como outros pesquisadores, emparelham as operações mentais que leitores de diferentes faixas etárias realizam frente à composição literária. O que difere, nesse caso, é o que cada um desses leitores dispõe e consegue colocar a favor do diálogo com o texto, já que esse residual também é resultado de suas experiências na família, na sociedade e no mundo. Todavia, não se deve concluir que a criança, por ter menos vivências reais do que o adulto, logre menos êxito em contato com a literatura. Há nuances da linguagem poética que exigem muito mais o desligamento do caráter informativo e acadêmico que determina algumas escritas da vida adulta e certo manejo de ideias e simulações que a criança fartamente oferece ao texto, ao passo que muitos adultos não alcançam esse estágio de desprendimento. Autores e mediadores de leitura não devem condicionar – muito menos vitimizar – a criança pela sua pouca experiência de vida, oferecendo a ela produtos culturais pueris ou meramente informativos. Muitas vezes, a criança, pela prontidão poética que lhe é característica, tem condições de assimilar o caráter artístico e o estético que determina a qualidade do produto cultural que lhe é oferecido e o faz com mais facilidade do que o adulto.

O certo é que perpassa pela recepção da obra literária um atributo altamente democrático, capaz de fazer com que adultos e crianças aprendam (no sentido que venho discutindo até agora) em contato com ela, à medida que são tratados com inteligência e sensibilidade. Nas palavras de Palo e Oliveira (2006, p. 12), o que ocorre é uma “[...] educação simultânea do par texto-leitor, ambos repertorialmente acrescidos e modificados no momento da leitura [...]”. Talvez, a dificuldade de determinados autores e mediadores de leitura seja perceber essa via de mão dupla, em que se colocam texto e leitor: é muito mais fácil, no processo de criação literária, bem como na labuta diária da sala de aula ou da biblioteca, concordar com a hipótese de que somente o texto é capaz de acrescentar e modificar o leitor. Torna-se cômodo para as duas instâncias (produção e oferta/mediação) admitir que o texto é o único responsável pelo processo que se estabelece a partir de sua leitura, afinal é mais confortável delegar ao texto a tarefa de prescrever e ensinar, destinando à criança uma posição subalterna, como a de um depósito de informações veiculadas pelo texto.

O desafio é considerar que a criança também age em relação àquilo que lê, colocando-se em uma posição ativa no processamento do contingente de sensações, nuances e coordenadas que o texto literário oferece. A afronta que essa perspectiva representa à autoridade do escritor, do mediador de leitura, bem como à da instituição escolar, justifica o fato de poucas vezes o texto produzido para a criança permitir o seu trânsito pelos elementos que o compõem; o atravessamento, pela criança, de sua linguagem; a possibilidade de armá-lo e desarmá-lo como convém a este leitor. Justifica também a metodologia da qual lançam mão o professor e o bibliotecário, quase sempre sem possibilitar ao leitor uma mirada em direção ao texto que o coloque no centro do processo de leitura, e ofereça a ele condições de dialogar em pé de igualdade com o texto, com protagonismo para modificá-lo, em seu sentido, pelo menos parcialmente, a seu gosto ou necessidade.

Neste estágio da escrita, em que encaminho o fechamento das discussões, já é possível associar à observação que abre o parágrafo as considerações de Palo e Oliveira, tendo em vista duas posturas que o autor de livros para a infância pode assumir na condução de sua tarefa: a que cumpre uma “função utilitário-pedagógica” e a que desempenha uma operação oposta, a que, inspiradas nos estudos de Roman Jakobson, as pesquisadoras chamam de “função poética”. O Quadro 2 é uma tentativa de sistematização das referidas categorias e foi elaborado a partir do primeiro capítulo da obra *Literatura infantil: voz de criança*.

As duas possibilidades que orientam a realização e materialização do texto destinado à criança, postas lado a lado, parecem evidenciar com mais clareza que são caminhos opostos e que a opção pelas coordenadas da esquerda resultará em um artefato que até pode ser endereçado à criança, ao qual tenho me referido, assim como outros autores, como “livros para a infância”, que pouco ou nada contribuem para as experiências estéticas dos pequenos. A maneira rasa com que o escritor constrói o texto promove uma atividade passiva e consumista por parte do leitor, que não é desafiado pelo texto, que dele pouco exige. O alerta que deve ser sinalizado aos mediadores de leitura é que textos dessa natureza também influenciam o intelecto da criança e acabam por incentivar o desenvolvimento de uma postura igualmente passiva e consumista, não só perante os produtos culturais, mas perante as demais demandas que o mundo apresentará a ela na infância e no decorrer da vida.

**Quadro 2** – Livro para crianças: função utilitário-pedagógica *versus* função poética

LIVRO PARA CRIANÇAS

FUNÇÃO  
UTILITÁRIO-PEDAGÓGICA

Uso *unificado* da informação

(ou seja, a linguagem é elaborada de modo a possibilitar uma *única* interpretação por parte da criança)

- A função utilitário-pedagógica prevê uma atividade *passiva e consumista* da mente receptora;

- O uso unificado da informação é controlado pela função pedagógica, ou seja, há *uma* possibilidade de interpretação a ser explorada, compreendida ou assimilada pelo leitor, a mais previsível.

FUNÇÃO  
POÉTICA

Uso *diversificado* da informação

(ou seja, a linguagem é elaborada de modo a possibilitar *diversas* interpretações por parte da criança)

- A função poética prevê uma atividade *ativa, efetiva e complexa* da mente receptora;

- O uso diversificado da informação traz um desafio à função pedagógica, pois põe em crise a previsibilidade frente à alta taxa de imprevisibilidade da obra (ou seja, frente às várias possibilidades de interpretação).

**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir das discussões do primeiro capítulo da obra *Literatura infantil: voz de criança*, de Palo e Oliveira (2006)

A vertente que surge a partir da assimilação das condições de produção estipuladas pela função utilitário-pedagógica apresenta uma gama de textos que, nas palavras de Costa (2006, p. 76), “Cristalizam e uniformizam a realidade, convertendo em tronco queimado e enegrecido a árvore frondosa das contradições e multiplicidades discursivas, com que a literatura costuma se apresentar ao longo da história”. Esses “livros para a infância” não articulam os recursos expressivos do discurso literário e empobrecem a experiência do leitor, à medida que escamoteiam do projeto de criação justamente aquilo que deveria

nortear-lo, negando à criança o encontro com as suas próprias verdades, contraditórias e antagônicas, as quais só podem ser percebidas no texto que se pautar pelas coordenadas do itinerário de elaboração do texto literário, que aponta para experiências diversas, nunca passivas e morosas.

Quanto ao manejo das condições de produção apresentadas à direita, ele resultará em um conjunto de “obras literárias para a infância”, denominação que encontra oposição nos antes considerados “livros para a infância”. Na opção pela expressão “obra”, sinaliza-se e pressupõe-se o trabalho descrito por Palo e Oliveira em torno do texto, que joga com as características próprias da função poética e que, por isso, constitui-se em “obra literária”, capaz de provocar, desacomodar e desestabilizar o leitor que, na recepção dessa escrita, realiza uma atividade ativa, efetiva e complexa na busca dos sentidos que podem emergir do texto. As pesquisadoras que estabeleceram o conteúdo sintetizado no Quadro 2 apontam para a imprevisibilidade característica quando da busca do sentido ou dos sentidos da obra literária, já que o labor com a linguagem, nesse caso, pressupõe o “uso diversificado da informação”, que nada mais é do que a exploração da língua com fins estéticos. Costa (2006, p. 159), ao discorrer sobre a busca do sentido do texto literário, coloca-se na mesma perspectiva explorada pelas autoras, quando afirma: “Toda construção de sentidos é arriscada. A atividade leitora consiste num salto sem paraquedas e sem solo onde aterrar. A única certeza é a do voo e a do mapa desenhado pelo texto. Todo demais é travessia”.

É importante perceber que, nas duas situações estampadas no Quadro 2, é na linguagem que incide um ou outro resultado do projeto empreendido pelo autor, ou seja, é no trabalho com a palavra, com a escrita, com o verso ou o parágrafo que o leitor perceberá o pragmatismo característico da função utilitário-pedagógica ou o vigor da função poética, cujo manejo potencializa as capacidades de fruição do leitor e o insere (ou reinsere, já que é desejável que a experiência com os textos literários seja repetida e aprimorada ao longo da infância).

O paralelo estabelecido a partir das proposições de Palo e Oliveira não articula a função utilitário-pedagógica às práticas de leitura desenvolvidas na escola, embora, em outros capítulos de sua obra, as autoras levantem questões que dialogam com o contexto educacional. Contudo, é muito fácil de reconhecer, nas explicações da coluna da esquerda, um roteiro também obedecido por muitos mediadores de leitura, que, diversas vezes, mesmo que

de posse de uma obra com características potencialmente literárias, agem a partir dos indicativos da função utilitário-pedagógica, o que encontra correspondência na primeira instância apresentada no Quadro 1. Assim, os esquemas elaborados estão em sintonia, o que não é novidade, já que afirmamos, em outro momento, que Cademartori, Palo e Oliveira convergem nos seus posicionamentos sobre a literatura destinada às crianças e sobre a sua utilização no contexto escolar.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA O FECHAMENTO (PROVISÓRIO) DAS DISCUSSÕES**

A leitura é bússola. Na bagagem, os passageiros levam suas histórias de leitores, a vontade de aprender e a coragem de argumentar. Todos ao encontro de outro marco em sua história. (COSTA, 2006, p. 174).

É sempre difícil para o professor, que aqui se manifesta pela palavra, encerrar a sua escrita, principalmente porque ele gostaria de trazer às discussões proposições teóricas de muitos pesquisadores conhecidos – e também não tão conhecidos pelo grande público – que poderiam dialogar não somente com as ideias apresentadas, mas também com os autores que foram mencionados. Entretanto, confesso e registro a minha dificuldade em encerrar um texto acadêmico nesses 20 anos de estudo. Isso posto, passemos à epígrafe que pincei da obra de Costa utilizada no estudo. Em vários momentos desta escrita, sinalizei que o percurso traçado/proposto pela obra literária tem a conotação de uma viagem, não no sentido ingênuo e raso que percebemos na fala de muitos professores e pesquisadores ligados à leitura e até de *slogans* de programas de leitura patrocinados por instituições privadas e, por vezes, por instituições públicas (temos, bem da verdade, uma implicância com eles. Ampliamos a questão em outros trabalhos acadêmicos produzidos no ano de 2020). Tomamos a viagem aqui como movimento, trânsito, deslocamento, e não como um passeio aleatório pelo “mundo da imaginação”. A literatura produzida pelo filtro da função poética, que, aqui, estudamos a partir de Palo e Oliveira, é muito mais do que o ingresso para um espaço onírico e não estaciona o leitor no espaço do deslumbramento em relação às demandas do texto; pelo contrário, permite a ele aprofundar-se em outras camadas da escrita. A leitura, nessa perspectiva, é muito mais transgressão, porque propõe ao leitor outros caminhos, outras rotas, outras oportunidades de perceber e vivenciar a linguagem e, por meio dela, o mundo, a vida e a si mesmo de outras(s) maneira(s).



O que não pode ser esquecido, seja na produção literária para a infância, seja nas práticas de leitura, é que, nas palavras de Costa, “o texto é bússola”, o que significa que o itinerário a ser percorrido pelo leitor tem uma direção, parte de um ponto específico, é articulado por um projeto estético e possui coordenadas que precisam ser perseguidas para a interação com o contingente artístico e temático exposto no texto. O que não se pode esquecer, e Costa lembra-nos na epígrafe, é que, ao embarcar nessa proposta, o leitor está sempre de posse de sua bagagem, que pode até ser pequena (já que é um componente que se molda também pela idade e pelas experiências da criança), mas que condensa um modo particular e não menos importante de perceber a linguagem e o mundo que esta revela nos enredos, nos versos, nos diálogos... Assim, ao mesmo tempo em que o texto é bússola, o contingente de experiências, vivências e entendimentos daquele que busca orientar-se por ele é uma espécie de passaporte para que o caminho adiante seja percorrido.

Quando Costa sinaliza outro “marco” para o qual o leitor se desloca e o qual deseja alcançar, fica-me claro que é um estágio que a experiência com a literatura proporciona, à medida que o contato da criança com o texto literário é potencializado pelos elementos próprios da composição literária (que pode apresentar um conjunto maior ou menor de oportunidades de interação) ou pelo modo como os mediadores de leitura, em especial o professor, apresentam o texto aos alunos. Esse marco, novo estágio de percepção da linguagem (porque há, no texto, essencialmente literário, uma provocação que também instiga o leitor a tornar-se cada vez mais proficiente no entendimento e na assimilação do trabalho artístico com a língua) é também a nova e diferenciada maneira de perceber o universo imediato do qual o leitor faz parte e que sinalizamos várias vezes nesta escrita.

Quanto ao colega professor, mediador de leitura por excelência, de quem muito se falou nesta escrita, acredito sinceramente que ele não aja com a intenção de prejudicar o aluno-leitor, quando lança mão de metodologias equivocadas para atender às demandas que a leitura literária exige. É preciso considerar, entre vários fatores, a formação muitas vezes precária do docente, a qual não se volta para as necessidades do leitor contemporâneo, como bem pontuou a pesquisadora Lionira Maria Giacomuzzi Komosinski, na obra *A literatura nos Cursos de Letras: um estudo centrado no leitor* (2001), na verdade, sua tese de doutoramento em teoria literária. Entre tantos aspectos do ensino da literatura que o estudo levanta e discute, a autora aponta e examina com propriedade a fragilidade da grande maioria dos currículos dos Cursos de

Letras frente às reais necessidades do leitor contemporâneo, que, em última instância, é o “prejudicado” por encontrar-se no estágio final dessa cadeia e depender do investimento metodológico do professor, justamente daquele que Komosinski ensina-nos que não tem uma formação adequada e que é conduzido por etapas (disciplinas) dentro dos Cursos de Letras que apontam para uma visão tradicional da concepção de literatura, leitura e formação de leitores (quando esta última questão entra em pauta). Assim, a falta de manejo com a literatura infantil e com metodologias adequadas à formação do leitor literário muitas vezes é resultado desse contexto.

Além de compreender e concordar com as proposições de Komosinski, percebo que Costa, sensibilizada pelo amplo painel que deve ser observado, quando se trata das metodologias empreendidas pelos mediadores de leitura, deixa submergir em seu discurso um olhar menos rigoroso (inclusive em relação ao meu) quanto à postura do professor frente ao objeto literário, a ponto de se colocar, como se percebe na abertura do parágrafo, dentro do grupo que assim caracteriza:

Nós, professores, buscamos transformar a experiência pessoal, intransferível e, às vezes inconfessável que o leitor vive com a literatura numa reflexão racional, utilitária, mediada por posições fechadas ou saudosistas. Em nosso afã de conquistar leitores e mostrar aos colegas como transformamos a leitura em algo concreto e mensurável, erramos a mão e o caminho. Construímos para o texto literário uma verdade escolarizada, quase sempre desagradável e mentirosa, em relação aos propósitos a que o texto se destina. Perdemos não só o caminho do prazer estético como também os leitores do presente e os futuros amantes da literatura. (COSTA, 2006, p. 156).

A pesquisadora parece compreender que, muitas vezes, o modo de lidar com a leitura da literatura é herança de uma postura centralizadora protagonizada pelos professores das diferentes épocas, que leva em consideração um contingente de coordenadas que ultrapassam a aula de literatura em si e transcendem para um modo de sistematizar e ordenar o ensino que lida diretamente, com nuances relacionadas ao poder. E essa é uma temática para outro trabalho que estamos escrevendo, mas que se liga à presente escrita, já que, muitas vezes, as ideias que aqui lançamos relacionam-se diretamente com a estrutura de uma escola tradicional que, em pleno século XXI, ainda não se desvencilhou do engessamento assumido quando da

institucionalização do ensino propriamente dito e, nesse bojo, do ensino da literatura<sup>2</sup>.

Cabe, por fim, em tom mais ameno, porém não menos importante, dialogarmos com uma afirmação de Costa que tenho utilizado, desde a publicação da obra aqui utilizada, para encerrar disciplinas na graduação e na especialização, bem como na atualização de professores em exercício. Escreve ela:

O grande educador – o marcante, o permanente, o sempre lembrado – tem sido, na vida de todas as pessoas que despenderam horas preciosas na escola, aquele que soube criar a beleza, descobrir a afetividade, estimular a imaginação, valorizar o conhecimento, incitar a curiosidade e a busca de respostas para os pequenos (grandes) problemas do estar vivo. (COSTA, 2006, p. 191).

Que outro trabalho, se não o cerceado pelo texto literário junto a crianças, tem o potencial para levar educadores a marcarem a vida dos leitores? Não é justamente a literatura capaz de promover a descoberta da afetividade, o estímulo à imaginação, a valorização do universo cultural que a criança já carrega e que projeta nos enredos, nos versos, nos diálogos, as respostas para as grandes questões da vida? Ainda apostamos no encontro amistoso entre obras literárias dos mais variados gêneros e os leitores, o que equivale a afirmar também que acreditamos que autores e professores, mediadores de leitura por excelência – repetimos propositalmente – possam, inspirados pelos estudos da área da literatura infantil e da formação do leitor, rever posições, metodologias e ideias e promover as mudanças necessárias para que a literatura, na vida dos pequenos, tenha o espaço e o significado necessários.

## REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

---

<sup>2</sup> Aos interessados no tema, sugiro a leitura dos primeiros capítulos da obra *A literatura infantil na escola*, de Regina Zilberman, cujas informações da edição que possuo estão listadas ao final do trabalho.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSTA, Marta Morais. **Mapa do mundo:** crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. **Literatura infantil: voz de criança.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOMOSINSKI, Lionira. **Literatura nos Cursos de Letras:** um ensino centrado no leitor. Erechim: EDIFAPES, 2001.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. *In:* SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004, p. 61-76.

ZILBERMAN, Regina. O leitor e o livro. *In:* ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 21-54<sup>3</sup>.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. **Revista Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 19, dez. 2014, p. 221-238. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32994/18981>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

*Recebido em 11 de julho de 2020*

*Aprovado em 21 de agosto de 2020*

---

<sup>3</sup> Anunciamos a obra em questão como uma reedição, na abertura do trabalho, por assim considerarmos. Entretanto, a editora Intersaberes, que lançou a edição de 2012, apresenta-a como primeira edição. Quem sabe, pelo fato de a obra apresentar mudanças substanciais no conteúdo e na estrutura, como se pode perceber comparando com a primeira edição, a editora preferiu considerá-la uma nova contribuição aos estudos da área.