

**TEORIA E PRÁTICA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENCONTROS E CONFLITOS****THEORY AND PRACTICE OF CHILDREN AND YOUTH LITERATURE IN FUNDAMENTAL TEACHING: DISENGUES AND CONFLICTS**Pedro Afonso Barth¹

RESUMO: O presente trabalho analisa a presença da Literatura Infantil e Juvenil no ensino Fundamental por um enfoque teórico – teorias e recomendações e prático – analisando currículos de escolas e universidades. A análise permite afirmar que a universidade parece ignorar que o profissional da área de Letras precisa trabalhar literatura com crianças e adolescentes e, por sua vez, o currículo das escolas parece ignorar o papel humanizador e reflexivo que os textos literários podem exercer no contexto escolar. O percurso proposto nesse trabalho – análise de plano de ensino da escola em comparação com parâmetros estaduais e nacionais e as teorias de literatura infantil e juvenil – pode ser uma prática importante para professores repensarem a sua maneira de abordar o texto literário.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil; Currículo; Formação de professores.

ABSTRACT: The present work analyzes the presence of Child and Youth Literature in Fundamental Education through a theoretical approach - theories and recommendations and practical - analyzing curricula of schools and universities. The analysis allows to say that the university seems to ignore that the professional in Language needs to work literature with kids and teenagers and, in turn, the school curriculum seems ignore that humanitarian and reflexive role that literary texts can exercise in the school context. The course proposed in this work - analysis of the school's teaching plan in comparison to state and national parameters and theories of children's and young people's literature - may be an important practice for teachers to rethink their approach to the literary text.

Keywords: Children and youth literature; Curriculum; Teachers training.

INTRODUÇÃO

Há anos que estudos fundamentais como os de Edmir Perroti (1986), Cadermatori (1987) Zilberman (2003), Novaes Coelho (2000), entre outros, vem construindo a ideia

¹ Doutorando na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2016-2019). Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF/2016). Professor Colaborador da Universidade Estadual de Maringá. Pesquisador no Grupo do CNPq/FORPROLL (Formação de Professores de Línguas e Literatura) e aluno pesquisador no grupo CNPq/CELLE (Centro de Estudos de Literatura, Leitura e Escrita: História e Ensino). E-mail: pedroabarth@hotmail.com



que, - apesar da Literatura ter entrando na escola para servir como um objeto para o ensino de normas e bons comportamentos, gramática e de ortografia - atualmente o texto literário tem sua presença garantida nos currículos escolares por seu valor inquestionável, além do entendimento de que a convivência com textos literários permite/incentiva/provoca à formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. Entretanto, em pleno século XXI, é possível perceber que alguns ambientes escolares ignoram os estudos da literatura infantil e juvenil e não desenvolvem práticas de leitura do texto literário.

Nos anos finais do ensino fundamental, observa-se que a situação parece ser ainda mais grave, já que o ensino de língua materna distancia-se do ensino de literatura e, conseqüentemente, da formação de leitores. Se no Ensino médio, o vestibular, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e concursos fazem com que textos literários do cânone entrem nos currículos, não se pode dizer o mesmo do Ensino Fundamental. Torna-se pertinente refletir se tal distanciamento ocorre em virtude da matriz curricular das escolas ou das deficiências na formação desses professores de língua portuguesa. Portanto, procuramos investigar neste trabalho o seguinte problema: há diferenças curriculares entre o que é aprendido no curso de Letras pelos futuros professores de língua portuguesa e os planos de ensino aplicados nos anos finais do ensino fundamental em relação ao trabalho com textos literários?

Partimos da hipótese de que há um desencontro entre a escola e a universidade. Acreditamos que a ausência de disciplinas que reflitam sobre a literatura infantil e juvenil promove um despreparo dos professores quando trabalham literatura nos anos finais do ensino fundamental. Tal condição também pode ser percebida nos currículos das escolas, que, talvez, não apresentam objetivos claros para o uso da literatura com alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

O artigo está dividido em duas seções. A primeira abarca uma discussão sobre a literatura infantil e juvenil e a escola pelo viés da teoria, relacionando os currículos das escolas e a formação dos futuros professores de literatura. Estudiosos da literatura como Zilberman (2003), Colomer (2007) e Debus (2010), bem como de currículo como Sacristán (2010) serão os principais referenciais teóricos para estabelecer a reflexão. Na segunda seção seguiremos o seguinte roteiro metodológico: primeiramente, será feita a análise do plano de ensino de uma escola da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul. Elegemos o plano de ensino de um sexto ano e o confrontaremos com o



conceito de currículo de Sacristán (2000) e com as indicações dos referenciais *Lições do Rio Grande* (2009). Em seguida, confrontaremos a grade curricular de quatro cursos de letras de universidades diferentes, verificando especificamente a presença de uma disciplina cujo objetivo primordial seja estudar a literatura infantil e juvenil. Por fim, relacionaremos o plano de ensino da escola com a análise das disciplinas oferecidas pelas universidades e refletiremos, ancorados em Petit (2009), se os professores têm as ferramentas necessárias para desenvolver uma prática de ensino com textos literários no ensino fundamental dialogando com as leituras contemporâneas feitas por crianças e adolescentes.

O ensino de literatura infantil e juvenil na teoria

Regina Zilberman (2003) destaca que a literatura infantil brasileira, durante o fim do século XIX e o início do século XX, apresenta intencionalidades pedagógicas e funcionalidades sociais. Teresa Colomer (2007, p. 17) aponta uma situação semelhante no contexto europeu. A literatura na escola, na melhor das hipóteses tratava de “‘belas páginas’ para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação”. Lígia Cademartori (1987, p. 19) aponta que “sendo inegável o abalo do ensino de língua portuguesa, a literatura infantil passou a ser vista como instrumento de uma possível expansão do escasso domínio linguístico dos alunos, um ato de fé no slogan ‘quem lê, sabe escrever’”. Na década de 1920 que o Brasil observou uma grande transformação na produção literária para crianças e adolescentes. Monteiro Lobato foi o responsável por tal modificação, ao criar enredos criativos, intertextuais, sem preocupações excessivas com o civismo ou com questões pedagógicas. Lobato alcança “o caminho criador que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia”. (COELHO, 1991, p. 223). Entretanto, a relação de obras infantis com a escola já estava consolidada e, assim, professores e educadores tratavam obras literárias como meros recursos didáticos.

Depois de Lobato, houve uma estagnação na produção literária para crianças. Na década de 1960 a produção começa a se avolumar, até que, na década de 1980, podemos apontar uma consolidação da literatura infantil e juvenil, em decorrência do surgimento de uma diversa gama de autores e obras voltadas para este público específico. Cademartori (1987, p. 11) escreveu na época que “vive-se, nesta década de 80, no Brasil,



o boom da literatura infantil, manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para criança, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil”.

Em termos comerciais e mercadológicos, a literatura infantil e juvenil, no final do século XX e no alvorecer do século XXI, parece ter (re)descoberto a maneira de obter sucesso de público. De acordo com Magnani (2001, p. 87), “amparados pela legislação educacional e/ou pelo paternalismo do estado, editores e autores começaram a empregar de forma mais racional o caráter utilitarista da escola conjugando ao agradável dos recursos da mídia”. Editoras passaram a produzir obras tendo o espaço escolar como público alvo, e bibliotecas escolares e públicas passaram a conter uma gama mais diversificada de livros. Contudo, Colomer (2007, p. 19) faz uma importante ressalva dizendo que “essa tendência renovadora se manteve em um espaço minoritário. A formação de professores continuou sendo muito deficiente do ponto de vista literário e as propriedades escolares e os métodos didáticos não tiveram grandes variações”. Assim, apesar da ampliação do acesso aos livros e bibliotecas, não houve automaticamente uma consciência, por parte dos professores, em relação à formação de leitores literários.

Entretanto, não podemos considerar a relação de escola e literatura infantil como algo apenas negativo. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 16) aponta que “a escola é, hoje, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo”. Nesse espaço, a literatura infantil e juvenil deve ter amplo destaque, pois os estudos literários estimulam o exercício da mente, a percepção do real nas múltiplas significações, a leitura de mundo, a consciência do eu em relação ao outro. Porém, a autora destaca que a escola só conseguirá desenvolver um trabalho promissor com a literatura se não reproduzir o sistema rígido, disciplinador, reprodutor e imobilista que vigorou no ensino durante o século XX.

Cadernatori (1987, p. 18) alerta que, apesar de ser inegável o vínculo entre literatura infantil e a escolarização, não podemos pensar que o texto literário ocupa um papel subsidiário na educação formal, pois “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”. O escritor Ricardo Azevedo (2005, p. 25) acrescenta, ainda, que “a escola tem sido, indiscutivelmente, o grande e mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores. Nela, grande parte das pessoas tem sua primeira chance de estabelecer contato com textos de ficção e poesia”.



A partir dos estudos dos autores supracitados, podemos afirmar que a literatura Infantil e juvenil tem um importante papel na formação de crianças e adolescentes e por isso, devem estar presentes no espaço escolar. Entretanto, que conhecimentos literários precisam ser abarcados pelos currículos escolares? Que competências e saberes devem ser dominados pelos professores que irão formar leitores e incentivar a leitura?

Apesar de estar presente desde o princípio da escola como instituição, a literatura infantil e juvenil raramente tem destaque nos currículos e planos de ensino, principalmente durante o segundo ciclo do ensino fundamental. Nos anos iniciais, há a preocupação com a infância e a ludicidade e, assim, a ênfase em histórias e contos de fadas está presente. Já no ensino médio, a literatura é descolada do ensino da língua e recebe cobranças diferenciadas - por ser conteúdo de vestibulares. Situados entre tais extremos no tratamento do texto literário, nos anos finais do ensino fundamental, observa-se pouca preocupação com a integração da literatura com o ensino de língua.

Torna-se necessário reforçar que a presença da literatura infantil e juvenil nos currículos escolares de todos os anos do ensino fundamental e médio, não só é benéfica, como fundamental na formação de cidadãos críticos. Porém, é imprescindível o cuidado com a forma com que os textos literários são apresentados aos alunos, já que utilizá-los apenas como pretexto para o ensino de conteúdos formais é prejudicial e pouco profícuo. Azevedo salienta (2005, p. 33) que “didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar a língua, ilustrar temas científicos, etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido”.

Óscar Souza (2003) aponta que hoje não podemos ter a ilusão de que a escola, a universidade são os únicos lugares que promovem o conhecimento. Vivemos em um mundo que o conhecimento está cada vez mais holístico e integrado. Nesse contexto, é imprescindível que os professores ofereçam aos alunos um núcleo de conhecimentos fundamentais e estruturantes, com a possibilidade de serem integrados numa organização mental com dinâmica interna de adaptação e reformulação. Cabe ao professor, como mediador entre a comunidade, os saberes e o aluno, dominar a estrutura dos conteúdos, estar atento à estrutura do sujeito, ter em conta as expectativas da comunidade em que se integra e escolher a forma mais adequada para a comunicação pedagógica. E isso ocorre no ensino de literatura também, pois o professor precisa estar preparado para dialogar



com as leituras que os alunos fazem fora dos muros escolares e, a partir disso, apresentar outros livros, outras obras, contribuindo para sua formação enquanto leitor.

Apesar da importante mediação de leitura exercida pelo professor, é importante que cada escola tenha em seu currículo muito bem delimitados os objetivos e metas da literatura no ensino fundamental. Para estabelecer qual seria essa delimitação, torna-se profícuo revisitar o conceito de currículo.

Etimologicamente, *curriculum* é uma expressão latina que significa carreira, um percurso a ser atingido. Nos dicionários, encontraremos a definição de que currículo seriam as matérias constantes de um curso. De acordo com Sacristán (2000, p. 36) a definição de currículo se apresenta da seguinte forma: “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” Ou seja, enquanto a escolaridade é um caminho/decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Sacristán (2000) menciona que o currículo foi incorporado inicialmente pela tradição anglo-saxã, que possuía a preocupação em discutir detalhadamente o que deveria ser ensinado no espaço escolar. Originalmente, o currículo era entendido como uma mera enumeração de conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos. Posteriormente, o conceito foi ampliado e passou a ser uma orientação geral dos institutos de ensino de ações para desenvolver os temas e conteúdos, por meio de atividades práticas. O currículo, dessa forma, passou a ser o centro da ação educativa.

O currículo auxilia na transparência da ação educativa, já que permite um detalhamento sobre o que e quando se espera que os alunos aprendam. Entretanto, não pode ser um texto estagnado, solidificado. É necessário que o currículo de cada escola dialogue com a realidade que o cerca e contemple saberes e conteúdos importantes na construção dos cidadãos que habitarão o hoje. Sacristán (2000, p. 166) assevera que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos”. Sendo assim, o currículo deve ser visto como uma bússola, como uma orientação e não uma imposição. Entretanto, é o professor quem traduz o currículo em sua prática e, para isso, por meio de um processo hermenêutico, precisa elencar ações para aplicar o plano de ensino. Não



adianta um currículo impecável, se os professores não possuem a formação – ou vontade – para aplicá-lo.

A LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) prevê – no artigo 26 – que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base curricular comum que deve ser complementada em cada sistema escolar com uma parte diferenciada, que dialoga com a realidade local. Dessa forma, os currículos, apesar de formulados pela coordenação pedagógica de cada escola, sofrem influência dos parâmetros curriculares nacionais e também de referenciais estaduais. Como na próxima seção analisaremos um plano de ensino de uma escola estadual localizada no estado do Rio Grande do Sul, abordaremos com mais detalhes os referenciais curriculares publicados pelo governo estadual do estado citado. Tratam-se das *Lições do Rio Grande*, publicados em 2009, com o intuito de servir de referenciais curriculares para as escolas estaduais naquele estado.

O referencial que trata das “Linguagens códigos e suas tecnologias” traz na mesma edição e no mesmo capítulo as considerações sobre ensino de língua portuguesa e literatura. Tal escolha justifica-se, pois, “estudar língua e literatura em uma única disciplina decorre do entendimento de que, em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53). Apesar da clareza dos referenciais em relação à união intrínseca entre as disciplinas, observa-se que muitos professores as concebem de maneira separada, desconsiderando que a união desses componentes numa única disciplina fundamenta-se, ainda, na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura.

Em relação à literatura no ensino fundamental, *Lições do Rio Grande* (Rio Grande do Sul, 2009, p. 83) apresenta o seguinte comentário:

No ensino fundamental, predomina o interesse de fazer ler para formar leitores, seduzindo-os para o registro escrito e para a fruição do texto. Para isso, compete à escola promover a leitura de textos que privilegiem a construção de repertório, proporcionando a experiência de ler para compreender que uma leitura competente realiza uma atividade peculiar de interação social, pois não está vinculada a nenhuma necessidade prática, não é resposta a nenhuma demanda imediata. A literatura é exercício de liberdade que se constitui através da linguagem e responde a demandas subjetivas que proporcionam, a um só tempo, satisfação



pessoal e conhecimento do mundo. Também estimula a interação com o meio social, possuindo o potencial de transformá-lo, uma vez que desenvolve o senso crítico e a capacidade de refletir a respeito da realidade.

Os referenciais são específicos na relação que a literatura deve ocupar no ensino de língua: como primordial ferramenta na construção de um repertório linguístico, cultural e literário. Além disso, apresenta justificativas coerentes para a presença da literatura como ao fato de responder às demandas subjetivas da constituição humana. Também acrescenta que “ao ser inserido no plano de ensino, o estudo sistemático da literatura possibilita organizar projetos para a formação continuada do leitor” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 83). O referencial é organizado por orientação temática e procura dar conta de uma variedade de textos e autores, tanto canônicos, como não, e deixa claro que há uma grande liberdade de escolha por parte do professor e dos alunos em toda a educação básica. Entretanto, deixa claro que o aconselhável é traçar um projeto que contemple o maior número possível de diferentes gêneros literários.

Pretendemos, neste trabalho, averiguar se os professores e as escolas comungam desses preceitos de literatura infantil ou se ainda estão presos à concepção de a utilizar como pretexto para o ensino de conteúdos. Na próxima seção, refletiremos sobre a formação dos professores de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, principalmente no que se refere à incorporação de textos da literatura infantil e juvenil nas aulas de língua.

Tania Rösing (2003, p. 15) afirma que a prática docente é, em geral, caracterizada por uma ação espontânea, intuitiva já que “não constitui resultado de reflexão teórica consistente, capaz de direcioná-la ao alcance de seu grande objetivo: o aprimoramento do educando enquanto sujeito de sua aprendizagem e a consequente transformação da sociedade”. Observa-se que a maioria dos professores não reflete sobre sua prática, não se debruça sobre o currículo da instituição de ensino em que atua. Tal postura pode ser reflexo de uma formação inconsistente.

Se o futuro professor não for sensibilizado sobre a importância da formação permanente, corre o risco de não se atualizar e, em pouco tempo, poderá estar ensinando de uma forma pouco sintonizada com seu tempo. A universidade deve formar um profissional que não aceite passivamente o currículo e o plano de ensino das escolas, mas



que o entenda, critique, interprete, reformule e auxilie na sua constante atualização. Ou seja, faz-se necessário a construção de um professor ativo. Por exemplo, a falta de reflexão sobre a importância do papel do professor como formador de leitores “permite o delineamento de uma situação inquietante: profissionais de educação justificam desconhecimento e/ou despreocupação com a fundamentação teórica do ato de ler pelo motivo considerado por eles justo, ou seja, de não constituir a leitura conteúdo específico de suas disciplinas” (RÖSING, 2003, p. 17).

Azevedo (2005, p. 33) aponta que os professores “costumam ser condicionados a estabelecer uma relação unilateral, de mão única, essencialmente não-dialógica com seus alunos: os professores “sabem” e alunos “não sabem”. Isso faz com que exista uma grande dificuldade no trato dos textos literários, pois sua análise exige o diálogo e a participação do aluno. Este posicionamento é prejudicial no ensino de literatura no ensino médio, mas no fundamental é nefasto, pois os professores, na maior parte das vezes, não incorporam nas suas aulas a leitura de textos literários. Isso ocorre “em função da exclusão pela academia da literatura infanto-juvenil do campo da literatura considerada ‘verdadeira’, o estudo da produção para crianças e jovens não consta, na maioria das vezes, dos currículos em formação dos professores” (FARIA, 2013, p. 11).

Eliane Debus (2010, p. 206) destaca que “a inadequação do trabalho com o texto literário na escola se deva à reprodução de um discurso que julgamos desatualizado e que contribui para a cristalização de algumas ideias equivocadas, as quais, por consequências, influenciam no trabalho com o livro e/ou texto literário”. Podemos citar como equívocos no trato escolar de textos literários a sua utilização para simplesmente ensinar gramática, a obrigação de estudar apenas autores consagrados, ignorando as leituras dos alunos ou a faixa etária da turma; a ausência de um trabalho consistente de formação de leitores; o mal-uso de espaços promovedores de leitura como a biblioteca escolar, entre outros. Uma das possíveis razões para as ocorrências de tais equívocos deve-se ao fato de que nos cursos de Letras, os currículos e suas grades curriculares se assentam em concepções tradicionais de linguagem. (OLIVEIRA, 2003).

Dessa maneira, campos importantes de atuação docente são negligenciados, como o estudo acadêmico de literatura infantil e juvenil, que quase não figuram no rol de disciplinas nas graduações de Letras. Entretanto, tal distorção não ocorre apenas no ensino de literatura, mas também no ensino de língua.



Não queremos dizer que o estudo de textos canônicos, de autores consagrados e de tópicos de crítica, teoria e história da literatura não seja importante – e até mesmo fundamental – para a formação de um profissional da área de letras. O que queremos deixar claro é que, um curso de graduação precisa preparar o professor para a ação pedagógica, e o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental exige que o profissional domine o trabalho com a literatura infantil e juvenil.

Literatura infantil e juvenil na prática

Primeiramente, analisamos o plano de ensino do sexto ano de uma escola da rede estadual de ensino, para em seguida, analisarmos a matriz curricular de quatro cursos de letras do estado do Rio Grande do Sul. A primeira análise visa perceber a forma que a literatura infantil e juvenil é retratada nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental e a segunda, por sua vez, permitirá compreender se os futuros professores de Língua Portuguesa possuem contato com disciplinas que os prepararão para o ensino de literatura infantil e juvenil.

O plano de ensino analisado pertence a uma escola de médio porte localizada na região norte do Rio Grande do Sul. O plano aponta as diretrizes curriculares de todas as disciplinas que devem ser seguidas pelas turmas de sexto ano. Nossa atenção se deteve nas recomendações a respeito do ensino de Língua Portuguesa, disciplina que – pelo menos na teoria – deveria incentivar a leitura de textos literários no ensino fundamental, já que a disciplina Literatura inexistia nessa modalidade de ensino.

O documento contém ao todo vinte e quatro páginas, sendo que as iniciais dedicam-se em estabelecer os princípios norteadores das práticas que devem ser desenvolvidas. Em seguida, o plano apresenta uma contextualização sobre a faixa etária esperada em um sexto ano, além de elencar as habilidades que devem ser desenvolvidas durante o ano letivo. Um dos trechos da contextualização remete diretamente às aulas de língua portuguesa:

Acredita-se que a área sociolinguística possibilita ao aluno representar, interpretar, argumentar, diante da realidade social, pois é por meio da língua, do corpo e das artes que nos comunicamos, nos expressamos, temos acesso à informação e aprendemos a ter o ponto de vista pessoal, construindo a visão de mundo e buscando o desenvolvimento da



autonomia, cooperação, participação social e afirmação de valores e princípios democráticos.

Apesar de bem elaborada, o uso do verbo acreditar parece enfraquecer toda a afirmação. Após a contextualização, são apresentados os objetivos gerais do ensino fundamental e, em seguida, os objetivos específicos do sexto ano. Observa-se que os objetivos foram elaborados de maneira muito ampla, pouco precisa, permitindo múltiplas interpretações. Objetivos amplos e abertos permitem que os professores tenham liberdade na condução das disciplinas, entretanto, podem também deixar os profissionais perdidos.

Há nove objetivos específicos, um para cada disciplina. O objetivo específico de língua portuguesa é “aprimorar as habilidades de leitura, análise, compreensão, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais”. Como comentado anteriormente, o objetivo parece ser genérico demais, amplo em demasia e, permitindo, assim, as mais variadas interpretações dos professores. Apesar de utilizar o termo “diferentes gêneros textuais” não deixam claro se dentro desses estão, também, os gêneros literários. A falta de especificidade pode fazer com que alguns professores ignorem o patrimônio cultural da literatura na condução das aulas de língua portuguesa.

Em seguida, o plano de ensino pormenoriza as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada disciplina. A parte do plano de ensino correspondente à área da língua portuguesa – e consequentemente de literatura - é bastante curta, objetiva. Porém, podemos perceber que há pouca precisão na fundamentação de conteúdos e habilidades.

O texto do plano de estudo diz: “Expressar-se com clareza e competência nas diversas situações discursivas, construindo sua identidade linguística, através da leitura, compreensão e produção de textos de gêneros diferentes”. Entende-se que esse trecho parece ser o complemento do objetivo específico, porém, ao invés de complementar, parece ser um mero reforço, uma repetição desnecessária. Assim, ao não enunciar a importância do estudo de textos literários no sexto ano, o plano de estudo não comunga com as indicações dos referenciais *Lições do Rio Grande* (Rio Grande do Sul, 2009, p. 53) que é muito claro quando enuncia que “aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa”. O plano não cita literatura de forma específica em nenhum momento.



Na sequência, o plano elenca quais as competências que devem ser desenvolvidas na disciplina. São três: leitura, compreensão e produção de textos; Fonética e ortografia; e Morfologia (Classes de palavras ligadas ao nome). As duas últimas são intrinsicamente relacionadas ao estudo de gramática, apenas a primeira aponta para um trabalho com leitura. Ou seja, o ensino de gramática tem maior destaque no plano. Um professor que não teve em sua formação disciplinas que o fizessem compreender a importância da formação de leitores, ao se deparar com um plano de ensino assim, pode estar inclinado a ensinar de forma tradicional, sem o uso de textos literários, com a gramática sendo um fim em si mesma.

Resgatamos o alerta de Azevedo (2005), que afirma que utilizar textos literários apenas para ensinar a língua, gramática ou ilustrar temas científicos significa reduzir e descaracterizar a literatura que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido. Como vimos, o currículo auxilia na transparência da ação educativa, já que permite um detalhamento sobre o que e quando se espera que os alunos aprendam. Ao não enunciar diretamente no plano de ensino a importância da educação literária, o plano de ensino possibilita o uso da literatura como pretexto, o que por si só, é muito grave.

Outro objetivo específico diretamente relacionado com as aulas de língua portuguesa é o de “Utilizar as diferentes linguagens para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, expressar seus sentimentos, ideias e opiniões, acolhendo, interpretando e considerando as opiniões do grupo”. Mais uma vez, a literatura não está citada diretamente, mas podemos considerar que ela está no grupo das “diferentes linguagens”. As *Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) orientam que no ensino fundamental deve predominar o interesse de fazer ler para formar leitores, seduzindo-os para o registro escrito e para a fruição do texto. Contudo, essas importantes indicações não constam no plano de ensino da escola. O único objetivo relacionado à leitura é “Ler com autonomia, apresentando soluções para problemas propostos”. Entretanto, não há uma definição sobre o que é esta autonomia de leitura e de como alcançá-la.

O plano de ensino analisado permite a confirmação da premissa que os currículos escolares priorizam o discurso racional e científico em detrimento da verdadeira natureza do ser humano: ambígua, subjetiva, dialógica. Ao não apontar diretamente objetivos e habilidades que devem ser trabalhadas a partir de textos literários, a escola perde uma grande oportunidade de formar leitores no ensino fundamental.



Sacristán (2000) aponta que o currículo não pode ser um texto estagnado, solidificado. Percebemos que não é o que ocorre com o plano de ensino analisado, pois ele apresenta objetivos amplos e pode direcionar os professores para os mais diferentes trabalhos. Assim, parece coerente com a afirmação de Sacristán (2000, p. 166) que diz que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos”. Entretanto, devemos ter em mente que o currículo de cada escola deve dialogar com a realidade que o cerca e contemple saberes e conteúdos importantes na construção dos cidadãos que habitarão o hoje.

Em suma, temos um plano de ensino que não contempla a literatura infantil e juvenil, não traça objetivos para a formação de leitores e não leva em conta a construção subjetiva dos alunos. Ou seja, os professores não têm nenhum direcionamento para o trabalho com o texto literário no sexto ano do ensino fundamental. Apesar de a análise contemplar apenas um plano de uma escola, acreditamos que a mesma realidade é aplicada na grande maioria das escolas do país.

Com um plano de ensino que coloca a literatura infantil e juvenil como algo secundário, caberia aos professores da disciplina de língua portuguesa, o desenvolvimento de um trabalho coerente com textos literários, conduzindo os alunos por diferentes obras de literatura infantil e juvenil e contribuindo para seus percursos de leitura. Mas para isso, tais professores precisariam ter uma formação sólida e ter muita clareza da importância da literatura. Será que isso acontece? Para tentar buscar respostas, analisamos quatro matrizes curriculares de cursos formadores de professores de Língua portuguesa.

Empreenderemos uma breve análise das disciplinas oferecidas por quatro cursos de letras de diferentes universidades gaúchas. Tais universidades são as maiores formadoras de professores do estado do Rio Grande do Sul. Utilizaremos letras para nos referirmos a cada curso. Assim, um curso será o A, o outro B e assim sucessivamente. O foco da análise é identificar a existência de disciplinas que possuem o objetivo de capacitar os futuros professores de Língua Portuguesa a trabalharem textos literários no ensino fundamental.

Destacamos que tal análise tem um caráter pouco preciso, já que o oferecimento ou não de determinada disciplina não significa que os conteúdos realmente sejam ou não trabalhados. E também é possível que disciplinas que parecem não ter relação com



literatura na escola, façam um trabalho interessante. Entretanto, a existência de uma disciplina que trata especificamente de literatura infantil e juvenil garante que os professores em formação discutirão a relação de literatura e escola, e aparentemente, estarão mais preparados na missão de formar leitores.

O curso de Letras da “universidade A” não mantém nenhuma disciplina específica de literatura infantil e juvenil, assim como parece não ter nenhuma possível disciplina de preparação dos futuros professores para o desenvolvimento de trabalhos com o texto literário em turmas do ensino fundamental. Percebe-se a presença de disciplinas teóricas e com relação à concepção tradicional dos estudos literários, ligados ao cânone. Destacamos a ênfase na produção literária do graduando, pois duas disciplinas parecem ter a clara função de desenvolver nos alunos a autoria de textos literários. Tais disciplinas são “Escrita criativa” e “Oficina Literária”.

Debus (2009, p. 206) destaca que o “ensino da língua materna não pode ser apresentado à revelia do ensino de literatura, ambas formam um conjunto de saberes sobre a língua e devem ser trabalhadas conjuntamente”. O fato de não existir na “universidade A” uma disciplina com esta perspectiva, pode fazer com que os futuros professores tenham dificuldade de relacionar literatura e língua na mesma aula, ou então, de reproduzir os equívocos do uso da literatura na escola citados na seção três.

Por sua vez, a “universidade B” é a única que oferece uma disciplina denominada Literatura Infanto-juvenil. Um dos tópicos que a disciplina desenvolve é o de Metodologia e aplicação de projeto de leitura literária. Ter uma disciplina específica parece ser o caminho mais correto para a formação de um profissional preparado para trabalhar com literatura com adolescentes. Um professor que teve em sua formação uma disciplina que o preparou para o ensino de literatura em ambiente escolar, terá um olhar diferente para os planos de ensino escolares e, provavelmente, não cairá nas armadilhas escondidas na imprecisão de alguns objetivos traçados.

A “universidade C” oferece uma gama diversificada de disciplinas obrigatórias, alternativas e eletivas, porém, nenhuma com a denominação específica de tratar de literatura infantil e juvenil. Das matrizes curriculares analisadas, esta parece ser a mais tradicional, com pouca abertura para a reflexão sobre a prática em sala de aula. Numa matriz curricular estruturada de tal maneira, temos vários problemas, pois como formar um professor sem reflexão sobre sua prática? Como vimos com Magnani (1997), o



preparo específico e a prática de ser professor caracteriza-se por aprender a ensinar a aprender, a analisar e formular concepções de mundo e formas de atuação. É um trabalho principalmente metacognitivo, que organiza por que, para que, para quem, o que, como, quando, onde ensinar/aprender. Um profissional que não receber em sua formação as ferramentas necessárias para operacionalizar o conhecimento, para entender a transposição didática, encontrará muitas dificuldades em sua prática.

Apesar de não ter em sua matriz curricular uma disciplina específica para a reflexão sobre literatura infantil e juvenil, a “universidade D” mantém disciplinas que parecem ter preocupação com o ensino de literatura no ensino fundamental. Há pelo menos duas disciplinas com tal preocupação: “O mundo da leitura” e “A literatura contemporânea na escola”. Não há como precisar se tais disciplinas são suficientes para suprir a lacuna de uma disciplina específica sobre literatura destinada a crianças e jovens, entretanto, demonstram a preocupação da universidade em criar momentos de reflexão sobre o papel da escola em relação ao letramento literário e suas práticas.

Ressaltamos a superficialidade de tirar conclusões apenas analisando as disciplinas oferecidas por um curso de Letras. Entretanto, é bastante significativo que dos quatro cursos analisados, apenas um possui como disciplina obrigatória a disciplina de Literatura Infanto-juvenil. Isso comprova o caráter periférico e coadjuvante que o texto literário possui no ensino fundamental.

Os resultados dessa análise são preocupantes. Isso porque, um profissional que durante sua formação não tomar contato com reflexões críticas sobre letramento literário e práticas leitoras dificilmente conseguirá “elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser o objeto de avaliações em um universo produtivista”. (PETIT, 2009, p. 289). Pelo contrário, terá tendência a reforçar um ensino conteudista, pouco reflexivo e deslocado da realidade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi motivado pela preocupação com o papel coadjuvante que a literatura parece ocupar nos anos finais do ensino fundamental. Tentamos desenvolver uma reflexão sobre a formação dos professores e sobre a formulação dos currículos



escolares em relação ao papel do texto literário infantil e juvenil, tentando responder a seguinte pergunta: há diferenças curriculares entre o que é aprendido no curso de letras pelos futuros professores e os planos de ensino aplicados nos anos finais do ensino fundamental em relação ao trabalho com textos literários? Partimos da hipótese de que há um desencontro entre a escola e a universidade.

Entretanto, durante as análises, não podemos afirmar propriamente que confirmamos a hipótese, pois talvez o desencontro não seja apenas entre a formação de professores e a escola, mas sim, uma série de fatores que são percebidos tanto na formação de professores, como estão implicados na formulação dos currículos escolares. Sem dúvida alguma geramos dados que apontam as relações conflituosas da escola e da universidade com a Literatura Infantil e Juvenil. Apesar da ampla e rica produção literária brasileira para crianças e jovens e de dados e alertas de pesquisadores da literatura e da educação, o ensino de literatura no ensino fundamental é negligenciado, e não tem nem um respaldo documentado nos planos de ensino.

No percurso desenvolvido neste trabalho quisemos demonstrar a relação entre literatura infantil e juvenil, com o intuito de reforçar que o estudo de textos literários no ensino fundamental é importante e, talvez, seja a melhor forma de trabalhar valores e subjetividades. Entretanto, a universidade parece ignorar que o profissional de Letras precisa trabalhar literatura com crianças e adolescentes e, por sua vez, a maioria dos professores e escolas ignoram o papel humanizador e reflexivo que os textos literários podem exercer no contexto escolar. Entretanto destacamos que o trabalho não apresenta nenhuma novidade, inovação ou descoberta nova: essa realidade é sentida por muitas pesquisas desde os anos 1970.

Como reverter um panorama tão delicado – panorama já conhecido há muito tempo? Não há respostas simples e fáceis, a não ser a manutenção de uma postura crítica e de incentivo à formação de leitores. A universidade precisa refletir sobre como os professores formados por ela podem desenvolver ações de letramento literário e formação de leitor. Uma vez que, como destaca Colomer (2007, p. 29), no novo contexto educacional em que vivemos “a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias que a configuram”.



Para que isso ocorra efetivamente, o mediador desse processo – o professor – deve ser/estar consciente de seu papel como aquele que auxilia no desenvolvimento da capacidade interpretativa dos seus alunos - que permite tanto uma lúcida socialização dos indivíduos como, também, a experimentação de um prazer literário construído e consolidado ao longo dos anos que ficará na escola. Portanto, o percurso que fizemos nesse trabalho – comparar o plano de ensino da escola com as diretrizes nacionais e estaduais e também com as concepções dos estudiosos de literatura – deve ser uma prática de todo professor crítico e preocupado com a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.
- CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros:** A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DEBUS, E. S. D. Reflexões sobre os critérios de escolhas do livro literário nos anos iniciais do ensino fundamental. In: RÖSING, T. M. K.; BURLAMAQUE, F. V. (Orgs.) **De casa e de fora, de antes e de agora:** estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 205-225.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.
- MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Em sobressaltos:** formação de professora. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Icone, 1986.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.



OLIVEIRA, M. B. F. de. Sala de Aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, p. 65-74, Jan./Jun.2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RÖSING, T. M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. 2.ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Ó. C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, p. 35-60.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.

Recebido em: 19 abr. 2018

Aceito em: 21 abr. 2018