

## CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, LITERATURA E AS MEDIAÇÕES DE FORMAÇÃO DE LEITORES: TRÊS PONTAS DA TRANÇA TECIDA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA CONTEMPORANEIDADE

**Concepts of childhood, literature and readers of training mediations: braid tips for  
three woven an emancipatory education in contemporary**

*Rubenilson Pereira de Araújo*

Oh ! que saudades que eu tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais!  
(...)  
Oh ! dias de minha infância!  
Oh ! meu céu de primavera!  
Que doce a vida não era  
Nessa risonha manhã!  
Em vez de mágoas de agora,  
Eu tinha nessas delícias  
De minha mãe as carícias  
E beijos de minha irmã!  
(...)  
Naqueles tempos ditosos  
Ia colher as pitangas,  
Trepava a tirar as mangas,  
Brincava à beira do mar;  
Rezava às Ave-Marias,  
Achava o céu sempre lindo,  
Adormecia sorrindo,  
E despertava a cantar!

As estrofes em epígrafe compõem o clássico poema “Meus oito anos”, de autoria de Casimiro de Abreu, integrando seu único livro “As Primaveras”, publicado em 1859, um ano antes da morte precoce do poeta, vítima da tuberculose, aos 21 anos de idade. A poesia do “poeta da infância” não é inovadora, mas é de grande aceitação popular e foi produzida no contexto da estética romântica do século XIX. O Romantismo representa, em nossas letras, uma forte idealização, com linguagem metafórica e conotativa no discurso literário, influenciado pela necessidade de autoafirmação da identidade nacional, marcada pelo sentimentalismo e fuga da realidade.

O poema tematiza a infância como a “aurora da vida” com o predomínio de lamentos atuais por uma fase de uma pureza perdida, entretanto é importante uma contextualização crítico-reflexiva do poema, visto a poesia de Casimiro de Abreu apresentar características autobiográficas, representando certa imaturidade, marcada pelo saudosismo e lirismo popular, o que denota a grande recepção por parte do imaginário do senso comum. A inadaptação do eu-lírico do poema ao tempo presente promove uma fuga psicológica para um tempo idealizado. Entretanto, ao direcionar o nosso olhar para esta faixa etária da vida ao longo da história, deparamos com a dualidade a respeito da infância: por um lado, é um tempo liberdade para crescer, mas por outro prisma, ratificamos a fugacidade da poesia em questão porque a infância é algo inventado recentemente e está bem distante da idealização e representação desses “tempos ditosos” de uma “risonha manhã”.

Propomos neste texto uma discussão sobre questões entrelaçadas, muitas vezes marcadas por *protocolos invisíveis*<sup>1</sup>, mediados pela linguagem. Na tentativa de compreensão do emaranhado desta trança, podemos repensar a infância contemporânea, baseados em práticas cotidianas, fatos históricos e voltados para a necessidade de construção de uma educação integral que de fato contemple esta importante faixa etária da vida como base sólida para (com)vivência de uma pessoa cônica do seu papel civil.

### **Concepções de infância – um olhar histórico para a atualidade.**

A primeira trança que visualizamos em nosso olhar para esta fase da vida é o fato linguístico-semântico, ou seja, a etimologia do vocábulo “infância” é “aquele que não tem voz”<sup>2</sup>, sendo este ser destituído de fala, justifica-se nas práticas discursivas de subjetivação na reprodução de exortações típicas que os infantes ouvem cotidianamente ainda no seio do próprio lar, como: “cale a boca menina/o”, “isso não é coisa para criança ouvir”, entre outros discursos que colocam a criança em uma situação comprometedora de sua subjetividade e idiosincrasia, enquanto sujeito singular e ativo.

A infância é fruto de uma construção histórica, sobretudo na Europa, as suas concepções são marcadas fortemente pelo capitalismo e fatos marcantes, como a Revolução Francesa (século XVIII), que identificamos a consolidação da classe da burguesia e Revolução Industrial (século XIX) que estabelece novos modos de produção que

<sup>1</sup> Termo utilizado como subtítulo do livro e categoria de análise da pesquisa de Berenice Bento (2014) para referir-se ao processo de transgeneridade de pessoas transexuais, em que havia também os “protocolos invisíveis” que se efetivavam “nos comentários, nos olhares e nas censuras (...)” (p.65).

<sup>2</sup> O termo infância origina-se do Latim “infantia”, formado por “in-“, negativo, mais “fari”, “falar”, ou seja, aquele que não tem voz.

influenciaram na forma epistemológica como concebemos esta faixa etária, ou seja, em função das transformações sociais de seu tempo: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade, modos de produção e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel.

Nos primeiros quinhentos anos de Brasil, de acordo com Del Priore (2000), a concepção de infância foi determinada pela Igreja Católica influenciada pelo imaginário europeu judaico-cristão. A primeira ideia da identidade infantil era a criança como mística e a que imitava Jesus Cristo. Os dois modelos ideológicos presentes “[...] exaltavam o mito da criança santa que, cheia de candura e meiguice, tocava os corações dos gentios mais empedernidos para conversão católica” (DEL PRIORE, 2000, p. 12).

Atualmente, podemos afirmar que a infância continua com uma visão contraditória, pois “as representações de pureza e ingenuidade, suscitadas pelas imagens infantis, têm convivido com outras imagens, extremamente erotizadas das crianças, especialmente em relação às meninas” (FELIPE, 2013, p. 54). São explícitas as configurações das relações assimétricas de gênero nas representações do corpo infantil erotizado precocemente como objeto para satisfazer a libido e o consumo adultocêntrico da mídia.

Em relação à remota concepção de meiguice que se mistura com a imagem erotizada do corpo infantil, segundo Del Priori, “[...] era um afresco melhorado e espiritualizado da infância estudada por Ariés, para o final da Idade Média e que via a criança enquanto ser anedótico e engraçadinho” (2000, p.12). Notamos, portanto, mais uma vez, a criança destituída de sua condição de sujeito (idiossincrasias) e vista como um ser-objeto que prestaria um serviço de atendimento aos anseios de outrem.

Diante das concepções de infância até aos dias atuais, estas ainda estão dissociadas do protagonismo, enquanto indivíduo pensante e aprendente em todo o processo de desenvolvimento de sua personalidade. Em muitos casos, a criança era concebida como ‘adultos em miniatura’<sup>3</sup>, ignorando as suas idiossincrasias e seus direitos inerentes.

Na opinião de Aristóteles, a criança não é capaz de usar seu raciocínio para chegar à virtude, o bem máximo do ser humano. Ele avalia a infância como um período equivalente à doença, um desastre e uma circunstância infeliz. Por isso, a infância não pode ser entregue ao acaso. Necessita de cuidados e exige educação. [...] O valor da infância se constitui, para Aristóteles, nas possibilidades que a infância oferece para serem desenvolvidas (CONRAD, 2000, p.26-27).

<sup>3</sup> “Adulto em miniatura” é um termo utilizado para se referir à concepção de infância que se tinha até meados do século XIX (c.f. ARIÉS, 1981), segundo estudos sobre o contrato social estabelecido por Rousseau ainda no século XVIII, ao tratar da infância como a primeira fase da educação natural.

Originariamente, na antiguidade clássica, a concepção de infância inexistia, o indivíduo era visto como ser frágil e em período vital não privilegiado, um indivíduo passível de ser moldado, subjugado aos interesses de outrem, uma espécie de adulto que ainda não desenvolveu seu *status quo*, portanto seu universo psicológico peculiar era ignorado, desconsiderado. Tal concepção foi constatada na pesquisa de Ariès, (1981, p. 156):

Na sociedade medieval, (...) o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Nesse sentido, verifica-se que no panorama histórico mundial e, especificamente no Brasil, a criança era considerada apenas como um ser *ainda-não-adulto*, objeto e não sujeito, relegada aos interesses dos maiores, não tendo voz ou vez, logo porque a ideia que prevalecia no imaginário sociocultural era de que se tratava de seres adultos em miniaturas em fases débeis de transição.

Há registros no cenário mundial de inúmeras formas de agressão à proteção da infância, um olhar para o passado permite visualizar uma grande probabilidade de assassinatos, terrorizações, exploração com excessivo trabalho infantil e abusos sexuais, principalmente os filhos provenientes das classes subalternas, como escravos ou etnias minoritárias em direitos sociais.

No cenário brasileiro, a situação de violência contra a infância não foi diferente com as crianças índias que eram catequizadas com finalidade de serem batizadas à religião Católica e incorporadas ao mundo do trabalho pelos padres jesuítas ou até mesmo, em alguns casos, exterminadas pelos portugueses.

Posteriormente, foram fundadas casas de recolhimento para crianças com a finalidade de separá-las de sua comunidade de origem para serem introduzidas aos valores, cultura e princípios cristãos, sempre numa condição subalterna.

Ainda em relação à época da escravidão brasileira, as crianças filhas dos negros provenientes da África em alguns casos eram exterminadas, arrancadas dos cuidados

maternos ou mesmo utilizadas como meras mercadorias<sup>4</sup> pelos seus donos ou outras crianças filhas dos senhores.

A população infantil brasileira crescia com o nascimento de filhos de raças mistas, considerados “ilegítimos”, fora do casamento cristão tradicional, onde os progenitores eram senhores que abusavam sexualmente das escravas. Essas crianças eram relegadas à extrema pobreza, abandonadas às portas das casas e, devido à inexistência de saneamento básico, muitas delas eram devoradas por animais, como ratos e porcos.

Tal fato se acentuava e preocupava as autoridades da época, ocasionando a adesão ao mecanismo da “roda dos expostos”, originária na Idade Média na Itália e utilizada em muitos outros países, ou seja,

[...] [para] atender à internação de crianças ilegítimas foi implantada a Roda, um cilindro giratório na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada de fora sem que fosse vista de dentro, e, assim, recolhida pela Instituição que criou um local denominado “Casa de Expostos”. O objetivo desse instrumento era esconder a origem ilegítima da criança e salvar a honra das famílias. A grande maioria dessas crianças enjeitadas ou expostas era branca ou parda, filhos de brancos ou de brancos e negros. A primeira roda, na Bahia, foi criada em 1726, e a última só foi extinta nos anos cinquenta do século XX (FALEIROS, 2008, p. 20).

Na “casa de expostos”, a roda era um dispositivo de exclusão das crianças provenientes dos atos sexuais ilícitos socialmente, considerados adultérios que contrariavam aos princípios de moral da família legítima cristã, formada pelo matrimônio monogâmico, transferindo a obrigação dos progenitores anônimos ou ignorados para os cuidados de um terceiro destinatário, geralmente de procedência religiosa. Esta prática de abandono e acolhimento às crianças “ilegítimas” teve longa duração no Brasil, iniciando na era colonial até os anos da década de 1950.

A Santa Casa foi a primeira instituição oficial de assistência à criança abandonada no país, onde se originaram todas as outras Santas Casas de Misericórdias, geralmente de iniciativa privada/religiosa, sobretudo mantida pela Igreja Católica que se encarregava de cuidar dos filhos das progenitoras pobres e seus respectivos senhores para protegerem os ricos, preservando assim “a moral” da família cristã. Em outras palavras, seria uma forma

---

<sup>4</sup> A criança escrava, mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, podia ser utilizada pelo senhor desde os 8 até os 21 anos de idade se, mediante indenização do Estado, não fosse libertada. Antes dessa lei, começavam bem cedo a trabalhar ou serviam de brinquedo para os filhos dos senhores (cf. FALEIROS, 2008, p. 19).

“justificável” de arrecadação de impostos da população para sua precária manutenção, com total apoio ou aval legal do Estado<sup>5</sup>.

Neste sentido, visualizamos na roda dos enjeitados, uma verdadeira circunferência giratória de transferir a responsabilidade legal da Família e do Estado em relação à criança abandonada pelos cidadãos progenitores, onde a Igreja, transfigurada na iniciativa privada/religiosa como entidade de caridade, entra na baila a fim de não assumir o amparo legal e protetivo da criança menos favorecida no Brasil.

Nesta onda rotatória girava toda a omissão das responsabilidades do poder público e da sociedade civil em suas diversas instâncias com a criança em suas necessidades básicas. Dessa forma, registram-se ações dos médicos higienistas, atuações intensificadas do poder jurídico e assistencialismos precários culminando em índices alarmantes de maus tratos, mortalidade infantil e todas as formas de violência praticadas contra a criança em todo o cenário histórico-geográfico brasileiro.

Em relação à ação dos médicos sanitaristas higienistas foi uma ação direta do Estado ao assumir a educação das crianças pobres a fim de combater velhos hábitos anti-higiênicos, herdados da época colonial ainda remanescente no século XX. Seria uma ação destinada à estrutura social, iniciando pelo cuidado ou assistencialismo à infância. Jurandir Freire Costa observa que a intervenção direta dos médicos higienistas na família foi devido ao seguinte diagnóstico da estrutura familiar então vigente:

Os higienistas perceberam que todo o sistema familiar herdado da Colônia tinha sido montado para satisfazer as exigências da propriedade e as necessidades dos adultos. Às crianças, tratadas como apêndice deste sistema, restavam as sobras do banquete. Foi contra esta situação que eles se bateram, vendo claramente que o inimigo principal era o pai, pivô e fulcro de toda a organização familiar (COSTA, 1989, p. 169).

Há nesta ação histórica uma forma de *biopoder*<sup>6</sup>, postulado por Michel Foucault, onde o Estado assume uma forma de intervir diretamente na educação das crianças para formar corpos dóceis, ou seja, um mecanismo estatal de assumir o cuidado com assistencialismo precário, substitutivo à família no tocante à infância, via educação em internatos, a fim de

<sup>5</sup>A “Lei dos Municípios”, criada em 1828, abria a possibilidade de eximir algumas Câmaras da obrigação do assistencialismo às crianças abandonadas. Assim, “em toda a cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da Roda e assistência aos enjeitados que recebesse” (Marcílio, 1999, p.60).

<sup>6</sup> Termo criado por Foucault para referir-se à prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de “uma explosão de técnicas numerosas e diversas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações”. Foucault usou-o em seus cursos no [Collège de France](#), mas ele apareceu pela primeira vez em *A vontade de saber*, primeiro volume da [História da Sexualidade](#) (1988).

formar cidadãos aptos a atenderem o sistema social vigente. Seria o investimento de mais uma área do conhecimento funcionando como "ciência educacional" com o objetivo de conhecer para melhor administrar a infância. Uma ação de "conhecer para governar", pois "se é conhecível, se é calculável, é também governável" (SILVA, 2011, p. 186).

Em outras palavras, seria uma ação estatal com interesses, via medicina social, mediante a implementação de uma política pública higiênica, tornando a família dependente do estado e "também pretextando salvar os indivíduos do caos em que se encontravam que a higiene insinuou-se na intimidade de suas vidas" (COSTA, 1989, p. 12).

Entre os novos rumos da infância brasileira subjugada aos interesses de terceiros, ocasionando uma cidadania inexistente ou precarizada, o pensamento do filósofo Jean Jacques Rousseau<sup>7</sup> contribuiu com uma nova concepção epistemológica de infância no panorama europeu. Surge com Rousseau, o conceito de escola nova no século XIX, sua importância fez com que influenciasse educadores da época como Pestalozzi, Herbart e Fröebel.

Rousseau defendia a bondade natural do ser humano e criticava a desnaturalização, a injustiça e a opressão da sociedade. Autor de uma racionalidade pedagógica moderna, ratificando que infância é um momento onde se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio. As consequências da concepção de criança de Rousseau contribuíram para conceder mais liberdade, cognoscência e subjetividade ao indivíduo, ampliando a possibilidade de valorizar suas idiossincrasias, via o elo da educação.

Estas ideias, consideradas modernas, contribuíram com a disseminação de uma pedagogia em que visaria romper com o imaginário comum de concepção da infância apenas como uma preparação para a idade adulta. Assim, há o delineamento de um novo paradigma epistemológico da infância nos diversos aspectos e campos sociais, desenvolvendo-se durante os séculos XIX e XX. Este pensamento europeu de criança passa a ser apropriado por diversos continentes, entre eles, o mundo ocidental.

No Brasil, Constituição Federal de 1988 aponta avanço em relação à criança atendida em sua idade anterior ao ingresso na Educação Escolar, pelo fato de incluir referências à socialização pré-escolar e apresentar uma concepção de criança integral.

A Educação Infantil em creches e pré-escolas é um dever do Estado e direito da criança (artigo 208, inciso IV). Ao invés de dividir a educação em dois períodos, (de zero a 3

---

<sup>7</sup> Rousseau é autor de frases emblemáticas, como "O homem nasce bom e a sociedade o corrompe" e "É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade: os que quiserem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderão nada de nenhuma das duas" (Jean-Jacques Rousseau - Emílio ou da Educação).

anos) que se concentra no assistencialismo e (de 4 a 6 anos) no pedagógico e voltado para educação, o atendimento integral associa os dois aspectos, independente da faixa etária.

Tal fato foi reforçado com o avanço de que na última década do século XX foi criado o documento que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, ou seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990<sup>8</sup> que norteia as suas especificidades, tornando-a um sujeito de direitos.

Além disso, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, rompendo com a tradição assistencialista<sup>9</sup> que predominou durante várias décadas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, BRASIL (1998), os eixos norteadores da prática educativa são as interações e a brincadeira. Nesse sentido, educar significa balizar o ato educativo em propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens.

Mediante a legislação vigente, infelizmente, ainda podemos dizer que essas conquistas estão longe de representar uma transformação efetiva nas práticas cotidianas reais nas instituições sociais responsáveis pela educação de crianças, espalhadas por todo o território nacional na contemporaneidade, uma vez que estas instituições surgiram para atender a uma demanda do adulto. Em outras palavras, com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, surge a necessidade de um local e de alguém para cuidar da prole.

Contrariando toda uma gama legal de cuidado e proteção à infância, ainda registramos em nossa história casos emblemáticos de violências no mundo adultocêntrico contra crianças, como pedofilia, exploração sexual<sup>10</sup> e trabalho infantil<sup>11</sup> análogo à escravidão ainda são registrados nos noticiários da agenda contemporânea do pleno século XXI, embora haja toda

---

<sup>8</sup> A proteção à criança e ao adolescente está explícita no ECA, (1990), em seu artigo 5º, onde se lê textualmente: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Esta premissa legal reflete as discussões temáticas na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, ocorrido em 20 de novembro de 1989, em Nova York.

<sup>9</sup> A partir da LDB 9394/96, principalmente com as difusões das ideias de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1889-1962), numa perspectiva sociointeracionista e de abordagem cognitivista, essas teorias buscam uma aproximação com modernas correntes do ensino da língua que consideram a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo, ou seja, como processo de interação verbal que constitui a sua realidade fundamental. A escola, segundo os moldes ideais estabelecidos, passa a ter um caráter formador, na perspectiva de contribuir com a formação integral da criança.

<sup>10</sup> Em 2000, o dia 18 de maio foi constituído pela Lei Federal nº 9.970 como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Essa data foi escolhida em razão do crime que comoveu toda a nação brasileira em 1973, o Caso Araceli, em que uma menina de 8 anos de idade foi cruelmente assassinada após ter sido violentada sexualmente em Vitória, no Espírito Santo. Disponível em: < [https://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_14649.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/media_14649.html) > .Acesso em out. 2016.

<sup>11</sup> Sobre o combate ao trabalho infantil consultar: < <http://portal.mte.gov.br/delegacias/sp/peti-programa-de-erradicacao-ao-trabalho-infantil/> > . Acesso em out. 2016.

uma rede de proteção, composta por entidades governamentais e não governamentais a fim de garantir os direitos, preconizados em leis de proteção da infância no Brasil.

É importante ressaltar que avanços científicos no século XX contribuíram para mudanças de paradigmas no tocante ao campo da sexualidade e corporeidades. Houve a descoberta da sexualidade infantil (Freud), revelando que não se trata de um ser assexuado. Entretanto, equivocadamente, prevalece no imaginário comum midiático a erotização dos corpos infantis, em que estes se tornam objetos de investimentos na atual sociedade do consumo. As crianças são focos do encantamento adulto, segundo Felipe (2013), predomina socialmente, “um olhar pedófilo”, no qual, as masculinidades superiores e dominadoras das feminilidades pautam na lógica de que para as meninas serem amadas, desejadas, é preciso um investimento com sacrifícios na construção de um corpo sexual, esbelto, ornado de cosméticos e acessórios desde a mais tenra infância.

Tal imaginário se nota em diversos artefatos culturais divulgados pela mídia contemporânea voltada para o público infantil, sobretudo para as meninas, basta notar as propagandas de brinquedos, em que a linguagem apelativa incita a aquisição não apenas da boneca, mas de toda uma gama de modelos e acessórios inerentes. Em outras palavras, as relações assimétricas de gênero prevalecem no investimento de feminilidades apenas para satisfazer o fetiche masculino, pois “ao mesmo tempo em que as crianças têm sido vistas como veículo de consumo, é cada vez mais presente a ideia da infância como objeto a ser apreciado, desejado, exaltado, numa espécie de “pedofilização” generalizada da sociedade” (FELIPE, 2013, p. 57).

Nas relações assimétricas de gênero prevalece o desenvolvimento de todo um projeto social com investimentos significativos para que cada um se torne mais um exemplar conforme o padrão binário estipulado do que é ser feminino ou masculino.

Desde criança, as brincadeiras são binárias: as meninas são orientadas a exercerem atividades de rotina repetitiva, como brincar de bonecas ou desempenhar a função doméstica, cujo destino não deve fugir da maternidade, enquanto os meninos são levados para jogar bola (futebol) e lutas corporais como se tivessem que ser formados soldados para a guerra ou atletas para a competição. Ou seja, há um nítido investimento na formação de um corpo frágil, destituído de força física e outro corpo rígido, másculo e definido por músculos, sem deixar lugar para a manifestação da sensibilidade e fragilidade humana que podem se manifestar em qualquer um dos seres, independente do sexo ou gênero.

É importante partir da premissa de que a brincadeira para meninas e meninos já denota uma forma de disciplinar um corpo. E observe-se que os brinquedos descritos e nomeados como sendo de menino são com a finalidade de levá-lo “para o mundo público [...] produzindo o masculino e funcionando como prótese identitária” (BENTO, 2010, p. 3). Os brinquedos não descrevem masculinidades ou feminilidades hegemônicas, eles produzem-nas. Nada é natural, trata-se de um projeto social contra as dissidências da heteronormatividade.

Os meninos são formados para a rua, o público, são soldados destinados à guerra, enquanto as meninas são formadas para o privado, o reservado. São “próteses identitárias”, segundo Bento (2010), para produzir “gêneros inteligíveis” (Butler, 1999) e manter a heterossexualidade compulsória – o heteroterrorismo<sup>12</sup>.

### **Literatura e Mediações na formação da criança leitora**

Embora houvesse avanços nos documentos legais na concepção de criança, é importante ressaltar que isso incentivou a influência direta do capitalismo vigente, onde os infantes passaram a gozar do caráter de potenciais consumidores:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo de atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. (ZILBERMAN; LAJOLO, 2002, p.17).

Nesse sentido, a criança passa a contribuir com o consumo exacerbado, alvo de olhares de constantes vigilâncias, desempenhando um papel de protótipo de imagens de um mundo visivelmente adultocêntrico. Segundo Coraza (2001, p. 24) este olhar se volta, sobretudo, para as instituições escolares no que concerne ao currículo básico para ser abordado nos diversos componentes curriculares (disciplinas). Entrelaçada a estas questões, emerge a Literatura, visando a formação deste ser leitor *não-adulto* e estes “olhos” insistem

<sup>12</sup> O termo “heteroterrorismo” é utilizado por Bento (2011, p. 4,5): “As reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: "Pare com isso! Isso não é coisa de menino!". A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada "menino não chora!", "comporta-se como menina!", "isso é coisa de bicha!", a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiteraões é minada”.

em se manter bem abertos, e até “espichados” sobre o currículo da Educação Infantil” . Ainda, de acordo com a autora

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras (CORAZA, 2001, p.22).

Este sistema institucionalmente de produção de verdades marcado pela vigilância e controle das crianças ainda torna a sociedade um ambiente hostil para a vivência da infância como se fosse uma “aurora da vida”. O saudosismo ainda situa a criança em um tempo idealizado e deslocado do presente, como se esta não pudesse vivenciar a atualidade, embora ela tenha, garantido em lei, direitos civis assegurados<sup>13</sup>. Sendo assim, torna-se necessário construir a aprendizagem significativa de que

A criança é o presente, a criança não existe para ser o futuro, ela existe para ser criança, ela não está aqui para ser preparada para ser um adulto produtivo. Essa ideia de que a escola existe para destruir a criança, transformar a criança que brinca num adulto que produz, isso é de uma maldade, de uma crueldade... A criança tem seus direitos (Rubem Alves *apud* MOSÉ, 2014, p. 104).

A grande desigualdade social existente no Brasil, desde a sua origem (colonização), “denuncia a ‘dupla alienação’ da infância, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho [...]” (FARIA, 2005, p. 72).

De um lado, os filhos da elite vivendo uma vida de adulto miniaturizada, com agendas cheias de compromissos para a finalidade de se formarem como futuros líderes do povo liderado e, do lado oposto, crianças pobres, provenientes de classes socioeconômicas desfavoráveis necessitando trabalhar para contribuir com a renda familiar ou sendo meros objetos de um assistencialismo público precário. Em ambos os lados, notamos seres infantis vivendo em prol de um futuro para se formarem como líderes ou liderados, atendendo assim, aos ideais de uma linha determinista de produção de um mundo adultocêntrico, guiado pela força motriz do capitalismo.

<sup>13</sup> A criança possui, assegurado em lei/ECA, 1990, regulamentado pelo art. 227 da CFB/1988: Direito de brincar; Direito de querer; Direito de não-querer; Direito de conhecer; Direito de sonhar e o Direito de opinar.

Consolidada a literatura infantil oficial canonizada por Monteiro Lobato, é importante perceber que embora haja a presença do narrador e personagens universais que fazem um resgate cultural do país, a representação legitimada são as histórias contadas pela perspectiva do homem branco, patrão, detentor de posses rurais, cargos públicos e demais posições hegemônicas, ainda permanece no silenciamento, a literatura produzida por muitos daqueles que não detinham o poder, sobretudo, a literatura produzida nos guetos ou proveniente das ditas 'minorias' em direitos sociais.

Indubitavelmente, é importante ressaltar o valor e a contribuição literária de Lobato para a consolidação da literatura brasileira, sobretudo na modalidade infantil. Regina Zilberman observa outro ponto fundamental apresentado nas características da obra lobatiana: "instituições basilares da sociedade brasileira de seu tempo (e de hoje), como a família (patriarcal), a escola e a religião (ou a Igreja) estão completamente ausentes" (ZILBERMAN, 2005, p. 157).

É possível perceber na obra de Lobato um novo conceito de família, mesmo com a semelhança desta com a presença de personagens, como o protagonismo da avó Dona Benta e seus netos, alguns animais e objetos diferentes entre si (burros, rinoceronte e boneca falantes, etc.) "falta-lhe a orientação patriarcal e autoritária que perdurava no período, sobretudo no meio rural habitado pelos protagonistas" (ZILBERMAN, 2005, p. 157).

A instituição escola, do ponto de vista tradicional ainda vigente em alguns casos ou situações, também inexistente na obra lobatiana. A aprendizagem se processe de maneira muito mais significativa com a mediação de Dona Benta que desempenha o papel de importante agente educacional:

A escola desaparece, já que Pedrinho está em férias permanentes, sendo alvo de uma aprendizagem que se crê muito mais eficaz, já que recorre à leitura de livros e comparece diariamente aos serões abertos a todos os interessados, de Dona Benta (ZILBERMAN, 2005, p. 158).

A terceira instituição basilar da sociedade, a Igreja, também é ignorada na representação literária de Monteiro Lobato: "a organização religiosa nunca é mencionada, como se jamais tivesse existido, nem funcionado como um dos principais esteios da sociedade nacional ao longo de sua história" (ZILBERMAN, 2005, p. 158).

A ausência dessas instituições basilares da sociedade vigente não compromete "a visão harmônica do relacionamento entre indivíduos humanos e animais que moram no sítio" (ZILBERMAN, 2005, p.158). Ou seja, embora se espere que estas instituições pudessem

representar um caráter de regulador ou de controle social, a sua inexistência não afeta o inter-relacionamento com o cultivo de valores morais, solidários e éticos de boa convivência, muito menos a consciência ecológica com o meio ambiente.

Poderíamos afirmar que essa concepção representada nesse cenário social fictício do Sítio do Picapau Amarelo indicaria a utopia lobatiana que se delinearía com o abalo dessas estruturas a partir da mudança de modos de vida iniciados com as influências dos acontecimentos das décadas de 1960 e 1970. Percebemos nitidamente que o repúdio visionário do autor encontra-se, sobretudo, no patriarcalismo estabelecido pela família, no autoritarismo de detenção do conhecimento imposto pela escola tradicional e pelo dogmatismo cristão, com regras e preceitos impostos pela igreja, ambos impregnando regras, costumes socioculturais inquestionáveis e verdades absolutas que muitas vezes alienam, aprisionam e impossibilitam a visão ampla e pacífica na democracia humana civilizatória.

Embora a presença do negro nesta literatura seja predominantemente de subalternidade ao senhorio branco, o que representa os fortes resquícios da prática escravocrata ainda latente no país, os fatores inovadores de predomínio de instituições produtoras da verdade absoluta, como a família tradicional, a igreja e a escola, podem caracterizar o paradigma educacional emergente, marcado pela visão holística de paz universalizante e também de “novos valores”, advindos da contemporaneidade que vivenciamos atualmente nessa “geleia geral”<sup>14</sup>.

Ainda nesse aspecto, é importante observar o que

[os] chamados ‘valores tradicionais’ (consolidados pela sociedade romântica no século XIX) e aos ‘valores novos’ (gerados em reação aos antigos, mas que ainda não foram equacionados em sistema). Uns e outros determinaram (ou determinam) a temática e as peculiaridades formais que diferenciam as literaturas de ontem e de hoje (COELHO, 2000, p. 19, grifos da autora).

Dessa forma, vivenciam-se atualmente valores herdados da tradição que convivem com valores emergentes, “ainda dispersos ou deformados, em meio à “geleia geral” dominante” (COELHO, 2000, p. 23).

É importante salientar a função humanizadora que a literatura pode desempenhar na constituição psicológica do indivíduo. Essa humanização atua, sobretudo, na questão das relações humanas em crise, o que possibilita a convivência pacífica com a diversidade, presente em todos os âmbitos e dimensões humanas. Tal enfoque possibilita as relações interpessoais pacíficas, uma vez que o caráter dialógico da literatura pode contribuir para a

<sup>14</sup> Termo utilizado por Nelly Novaes Coelho em seu livro: “Literatura Infantil: teoria, análise, didática”, 2000.

efetivação de uma aproximação profícua entre as realidades de vida do leitor e personagens do enredo ou situação descrita esteticamente na obra literária.

Dito isto, endossamos a afirmação de Facco (2009, p. 134) de que, sem sombra de dúvida

[...] [a] literatura, por ser uma arte, tem a capacidade de fazer [com] que o leitor se liberte de um mundo de convenções, levando-o a um mundo interno de imaginação e criatividade. Desvencilhar-se de pensamentos engessados e preconceitos faz parte do processo de libertação do leitor do texto literário.

Como mencionado anteriormente, uma das funções da literatura é a função humanizadora que ela pode exercer na formação do indivíduo. Mas dentre essas funções, ainda prevalece a dicotomia “instruir ou divertir? Eis o problema que está longe de ser resolvido. As opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam (Coelho, 2000, p. 46)”. Entretanto, é importante lembrar que a literatura infantil, desde seus primórdios, encontra-se aliada aos pressupostos pedagogizantes e vem servindo como instrumento de formação de indivíduos ao longo das gerações. Isso ocorre porque, entre outros fatores, desde os primórdios, há uma tênue fronteira entre o artístico e o educativo.

Segundo a filósofa, escritora, psicóloga e psicanalista Viviane Mosé, a escola, com sua prática de silenciamento em relação a temas relativos à vida, mas que contrariam a concepção de beleza e de vitória ocasionou resultados negativos na formação da personalidade dos indivíduos:

As consequências disso é que chegamos ao século XXI com um imenso desenvolvimento tecnológico, mas, ao mesmo tempo, com uma cada vez mais alarmante imaturidade política e social. Nunca fomos tão incapazes de conviver, tão incapazes de seguir um acordo, tão incapazes de viver. Odiamos as regras, buscamos um prazer cada vez mais descartável e imediatista, matamos o que não temos coragem de transformar. Fazemos altíssimo uso de drogas lícitas e ilícitas, de medicação psiquiátrica; acessamos a tecnologia contra o tempo, contra a morte, contra o sofrimento, mas desaprendemos a acessar a vida e estamos desaprendendo a reelaborar nossa dor em arte (MOSÉ, 2014, p.22).

Diante do paradoxo contemporâneo entre desenvolvimento tecnológico e imaturidade política e social, alternativamente pode-se investir e defender uma educação literária capaz de religar as dimensões humanas, aprendendo a aprender, transformando os desencontros, encontros, reencontros, dissabores e demais dores e experiências vitais em obras de arte

pautadas na ação solidária e dialógica das identidades e alteridades que coexistem no tecido sociocultural.

Repensando a função social da escola e o seu papel preponderante no trabalho com a literatura a fim de auxiliar na formação de leitores, é importante enfatizar que

[...] a escola tem a função precípua de socializar o conhecimento. Socializar implica que todo indivíduo, de qualquer sociedade, pode ter acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade e apropriar-se deles (CUNHA, 2009, p. 27).

O papel da mediação neste processo é fundamental para a formação de leitores de textos literários. Aliás,

[...] a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo e o que devem valorizar (COLOMER, 2007, p. 45).

Nesse aspecto contextual, torna-se preponderante conceber cognitivamente as orientações adequadas ao tratamento que se deve dispensar ao lidar com o texto literário.

No tocante à literatura infantil, Corsino (2010, p. 184) afirma que:

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permitem conhecer novos arranjos e ordenações.

No encontro com a fantasia, na fruição estética subjetiva, a criança contata seu mundo interior, dialogando com os sentimentos íntimos, confrontando medos e desejos, superando conflitos e alcançando o equilíbrio necessário para seu amadurecimento emocional. “O espírito da criança precisa do drama, da movimentação das personagens, da soma das experiências populares e tudo isso dito por meio das mais elevadas formas de expressão e com inegável elevação de pensamento” (SOSA, 1978, p. 19).

Desta forma, pela possibilidade de ampliação de mundo e desenvolvimento das habilidades de conviver com a alteridade, promovidos pela literatura, torna-se imprescindível o investimento na educação literária desde a fase mais tenra do Ensino Básico.

Ainda em relação à projeção da criança nos contos de fada infantis, levando em consideração o conjunto de ilustrações associadas ao trabalho com a linguagem literária,

Walter Benjamin (2002, p. 69) afirma que “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico”. Dessa forma, a força motriz do imaginário dessa fruição estética, onde o sujeito-indivíduo exerce uma ação ativa nesse processo promove a catarse transformadora no indivíduo. Segundo a poetisa Cecília Meireles,

[a] natureza e intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. Não apenas ele se lembrará, até a morte, desse primeiro encantamento, (...); muitas vezes, a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras (MEIRELES, 1984, p. 128).

Além desses aspectos, é importante ressaltar a figura dos mediadores de leitura. E “a mediação do adulto é o ponto chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança vai ler” (CORSINO, 2010, p. 186).

Apropriando dessas questões fundamentais no tocante à fascinação preexistente no perfil psicológico da criança estimulada pela literatura e as mediações desenvolvidas nesta leitura, é importante salientar que do ponto de vista tradicional, a escola pode representar a lógica da dominação. Nesse sentido, em vez de mediação positiva no processo de desenvolvimento da formação de leitores de textos literários, a instituição educacional pode funcionar como bloqueadora dessa ação emancipatória do aluno. A figura do professor, em muitos casos, representa um controle disciplinador diante da frutífera imaginação da criança.

### **Considerações finais**

É necessário, portanto, ao educador, sobretudo o que atua nas séries iniciais, ampliar seu olhar para uma visão holística sobre educação, infância, leitura e literatura, uma vez que “concepções de infância, literatura e as mediações de leitura são as três pontas da trança que tecem o trabalho de literatura junto às crianças, não só na escola, mas nas diferentes esferas por onde circulam” (CORSINO, 2010, p. 187).

A produção literária atual nos moldes de literatura infantil/juvenil implementa diálogos com a diversidade no currículo escolar, afinal

[os] autores optam por falar do lugar da dor, da dúvida, da não aceitação ou da indiferença, mesmo que lancem um olhar positivo para o sujeito que as possui. De fato, sabemos o quanto nossa sociedade é preconceituosa e

etnocêntrica, e o mundo da ficção não poderia deixar de pontuar isso, por mais que a literatura nos dê a liberdade de criar, sonhar, inverter e subverter ordens e ordenamentos. Os autores e autoras são sujeitos sociais, envolvidos em relações sociais nas quais vivenciam o seu cotidiano [...] Intencionam desvelar etnocentrismos, racismos, sexismos, medo das diferenças, arraigados nos possíveis leitores da obra (e talvez em si mesmos) (MARTINS; GOMES, 2010, p. 149-150).

Embora haja ainda um forte distanciamento entre o ideal e o real, acredita-se na literatura infantil como uma forte aliada, capaz de contribuir com a mudança do imaginário sociocultural que ainda insiste em pensamentos cristalizados que oprimem, reduzem e mutilam a capacidade humana.

Dessa forma, é importante empreender esforços para a efetivação da formação de leitores nas escolas de educação básica, uma vez que a leitura literária pode contribuir para transformar o indivíduo em sujeito, pois

[...] [n]a leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, por ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p. 17).

Dito isto, enfatiza-se que a literatura não ensina, mas nos educa ou sensibiliza para convivermos na atual aldeia global, vislumbramos, portanto, na literatura, sobretudo a infantil, possibilidades de contribuir com menos segregações sociais, com o resgate da humanidade perdida nos avanços e deslumbramentos tecnológicos. A leitura literária com seu poder mágico de liberdade e subversão poderá ser o elo que nos (re)conectará ao cosmos enquanto nosso *locus* maior, que encontra a ponte na relação imprescindível para se viver: eu-outro-mundo.

## Referências

- ARIÈS, P. 1981. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- BENJAMIN, W. 2002. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34.
- BENTO, B. 2011. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis (SC), vol. 19,

n.º 2, May/Aug. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> >. Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. 2014. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. 2ª ed. Natal: EDUFRN.

\_\_\_\_\_. 2010. As Tecnologias que fazem o gênero. In: *VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero*, Curitiba: UFPR.

BUTLER, J. 1999. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

BRASIL. 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) >. Acesso em: out. 2015.

CANDIDO, A. 2002. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34.

\_\_\_\_\_. 1995. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades.

COELHO, N. N. 2000. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis.

\_\_\_\_\_. 2000b. *Literatura Infantil: teoria, prática, didática*. São Paulo: Moderna.

COLOMER, T. 2007. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global.

CONRAD, H. M. 2000. *O desafio de ser pré-escola*. As ideias de Friedrich Fröebel e o início da educação infantil no Brasil. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 140f.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em set. 2016.

CORAZZA, S. 2001. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

CORSINO, P. 2010. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: BRASIL. *Literatura: ensino fundamental*. Coord. Aparecida Paiva, Francisca Maciel e Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

COSTA, J. F. 1989. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

COSSON, R. 2006. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

CUNHA, M. Z. 2009. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas.

DEL PRIORE, M. (Org.). 2000. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo.

FACCO, L. 2009. *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*. São Paulo: Summus.

FALEIROS, V. P. e FALEIROS, E. S. 2008. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, Brasília, DF.

FARIA, A. L. G. de. 2005. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de. PALHARES, M. S. (org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

- FELIPE, J. 2013. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. ; GOELLNER, S. V. *Corpo, Gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FOUCAULT, M. 1988. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- MARCÍLIO, M.L. 1999. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: M.C. Freitas (Orgs.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- MARTINS, A. A.; GOMES, N. L. 2010. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: BRASIL. *Literatura: ensino fundamental*. Coord. Aparecida Paiva, Francisca Maciel e Rildo Cosson. Brasília: Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- MEIRELES, C. 1984. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MOSÉ, V. 2014. *A Escola e os Desafios Contemporâneos*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- SILVA, T. T. 2011. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- SOSA, J. 1978. *A literatura infantil: ensaio sobre a crítica, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil*. São Paulo: Cultrix.
- TODOROV, R. 2009. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- ZILBERMAN, R. 2005. *Como e por que ler: a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

### Resumo

O texto em questão problematiza a infância do ponto de vista literário, bem como as idiosincrasias desta faixa etária em contraponto com o silenciamento e violências físicas e simbólicas impostas ao infante no decorrer da história, impossibilitando a sua concepção subjetiva. Os aportes teóricos dos estudos literários são enfatizados apontando a produção da literatura infantil contemporânea como forma de abordar a diversidade, o respeito à diferença e a convivência humana, no que concerne à identidade e alteridade. Por fim, o tripé de concepções de infância, literatura e as mediações de leitura baliza a essência da práxis pedagógica emancipadora da criança e seu desenvolvimento integral.

**Palavras-Chave:** Concepções de infância. Literatura infantil – mediações de leitura

### Abstract

The text in question discusses childhood from a literary point view, as well as the idiosyncrasies of this age group as opposed to muting and physical and symbolic violence imposed on the childhood in the history, preventing its subjective view. The theoretical contributions of literary studies are emphasized pointing the production of contemporary children's literature as a way to talk about diversity, respect for differences and human coexistence, with respect to identity and otherness. Finally, the three keywords: childhood conceptions, literature and reading mediations goal the essence of the emancipatory pedagogical praxis of children and their integral development.

**Keywords:** childhood conceptions - children's literature - reading mediations