

Faculdades Integradas Teresa D'Ávila  
Faculdade de Letras

Gisele Rodrigues Coelho

Posturas Avaliativas no ensino de Literatura Infanto-Juvenil

Lorena, 2007

Gisele Rodrigues Coelho

**Posturas avaliativas no ensino de Literatura Infanto-Juvenil**

Monografia apresentada à Faculdade de Letras  
das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila  
como trabalho de conclusão de Curso.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Stela Maris Leite Carrinho  
de Araújo

Lorena, 2007

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de uso e pesquisa, desde que citada a fonte.

C672p	<p>Coelho, Gisele Rodrigues, 28/11/1978. Posturas avaliativas no ensino de Literatura Infanto-Juvenil – Lorena: [s.n.], 2007 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em letras) – Faculdades Integradas Teresa D’Ávila, 2007. Orientadora: Stela Maris Leite Carrinho de Araújo 1. Avaliação: histórico e modalidades. 2. Literatura Infanto-Juvenil: panorama histórico. 3. Avaliação: Literatura Infanto-Juvenil. 4. Literatura Infanto-Juvenil: Avaliação</p> <p style="text-align: right;">CDU 371.26</p>
-------	---

Gisele Rodrigues Coelho

Posturas Avaliativas no ensino de Literatura Infanto-Juvenil

Monografia apresentada à Faculdade de Letras das  
Faculdades Integradas Teresa D'Ávila como  
trabalho de Conclusão de Curso.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Stela Maris Leite Carrinho de  
Araújo

Banca Examinadora

---

---

---

Lorena, 08 de novembro de 2007

## DEDICATÓRIA

Aos professores de Literatura Infanto-Juvenil e àqueles que acreditam e investem em novas posturas de avaliação na arte de educar.

## AGRADECIMENTOS

Ao Autor da Vida.

Àqueles que foram meus mestres e contribuíram para a minha formação acadêmica: professores do Ensino Básico, familiares e amigos.

Às pessoas que direta ou indiretamente colaboraram na produção deste trabalho.

À professora Stela Maris, que me orientou. Obrigada pela dedicação.

À Direção, Coordenação, Professores e Funcionários das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila.

À Irmã Olga de Sá, pela colaboração e apoio na realização desta monografia e pelos 4 anos de curso.

*[...]*  
*Quando se vê, já terminou o ano...*  
*[...]*  
*Quando se vê, passaram-se 50 anos!*  
*Agora, é tarde demais para ser reprovado...*  
*Se me fosse dado, um dia, outra oportunidade, [...]"*

*Mário Quintana*

## RESUMO

COELHO, Gisele Rodrigues. **Posturas avaliativas no ensino de Literatura Infanto-Juvenil**. 2007. 66 f. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Letras) - Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, Lorena, 2007.

O presente trabalho versa sobre dois aspectos vivenciados pelos professores de Língua Portuguesa: o ensino da Literatura Infanto-Juvenil e as necessárias posturas de avaliação sobre este conteúdo. Apresenta um panorama da história da avaliação, sua origem e função em diferentes épocas e situações, percorre a trajetória da Literatura Infanto-Juvenil no transcorrer da história, traça algumas posturas de avaliação para o ensino de Literatura Infanto-Juvenil. Há uma vasta literatura sobre avaliação que é objeto de discussão, palestras, estudos, sempre gerando inquietação para os profissionais comprometidos com o ensino aprendizagem. A Literatura Infanto-Juvenil mais apaziguada, não é ainda objeto de grandes estudos e reflexão sobre seu papel no ensino, nem tão valorizada e vivenciada como deveria. Há que se preocupar com o aprendizado em Literatura Infanto-Juvenil, e conseqüentemente, preocupar-se com a avaliação, pois sem ela não há aprendizado adequado, maneira de progredir e encontrar novas formas de aprendizagem. É necessário rever as posturas avaliativas presentes nas aulas de Literatura Infanto-Juvenil.

Palavras-chave: Avaliação - Ensino aprendizagem - Literatura Infanto-Juvenil



## ABSTRACT

COELHO, Gisele Rodrigues. **Evaluation Attitudes in the Young Adult Juvenile Literature Teaching.** 2007. 66 f. Trabalho de conclusão de curso. (Graduation in Letras) - Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, Lorena, 2007.

This work deals with two aspects faced by Portuguese teachers: the teaching of Young Adult Juvenile Literature and the necessary evaluation attitudes about this content. It presents an overview of the evaluation history, its origin and function in different periods and situations; it covers the route of the Young Adult Juvenile Literature in the way of history, it draws up some evaluation attitudes to the teaching of the Young Adult Juvenile Literature.

There is a big amount of books about evaluation, that is object of discussions, speeches, studies, always creating anxiety for many compromised professionals with the teaching learning process. The more appealed Young Adult Juvenile Literature hasn't been object of great studies and reflection about its function in teaching, neither it has been so valued nor faced as it should be. It's necessary to worry about the adequate learning in the Young Adult Juvenile Literature, and consequently, to worry about evaluation, because without it, there isn't the appropriate learning, way to progress, and find new ways of learning. It's necessary to review the evaluation attitudes present in the Young Adult Juvenile Literature class.

Key words: Evaluation - Teaching learning - Young Adult Juvenile Literature

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
1.1 Capítulo 1 – Avaliação: histórico e modalidades .....	14
1.2 Modalidades de avaliação: Diagnóstica, Formativa, Somativa, Mediadora e Emancipatória	23
1.2.1. Avaliação Diagnóstica.....	23
1.2.2. Avaliação Formativa .....	24
1.2.3. Avaliação Somativa.....	25
1.2.4. Avaliação Mediadora .....	26
1.2.5. Avaliação Emancipatória.....	27
2. Capítulo 2 – Literatura Infanto-Juvenil: panorama histórico .....	31
3. Capítulo 3 – Avaliação em Literatura Infanto-Juvenil.....	49
3. 1. Avaliação da Aprendizagem.....	49
3. 2. Posturas Avaliativas em Literatura Infanto-Juvenil.....	52
4. Considerações finais .....	63
5. Referências .....	66

## 1- Introdução

A partir de algumas inquietações em relação à maneira de se avaliar as práticas em Literatura Infanto-Juvenil na escola surge este trabalho.

O contato com textos literários possibilitou a descoberta de seu valor e importância. E se são importantes, é necessário saber avaliar suas práticas.

A literatura existente sobre Literatura Infanto-Juvenil e seus processos avaliativos é incipiente. É vista somente como mais um conteúdo a ser dado nas escolas com cobranças, como uma resposta do que o aluno aprendeu ou que o professor desejou que ele aprendesse, e não o que de fato foi assimilado.

Por tudo isso, e tendo em vista que a literatura também é expressão artística, é importante refletir sobre as práticas vivenciadas nos processos de leitura e possíveis posturas de avaliação dos leitores.

Justifica-se um aprofundamento sobre as questões da avaliação escolar, suas formas de expressão em conceitos, menção, notas, porcentagens etc e a importância da subjetividade nas avaliações qualitativas, tão afeitas às artes e suas formas expressivas.

A avaliação está estritamente ligada aos objetivos e procedimentos estabelecidos pelo professor, assim, a postura avaliativa nas atividades de Literatura Infanto-Juvenil no Ensino Fundamental deve ter claro estes objetivos e formas de atuação do professor nas abordagens em sala de aula.

Os capítulos que se seguem apresentam um pouco da história da avaliação e da Literatura Infanto-Juvenil e posturas avaliativas no ensino.

No primeiro capítulo, um breve percurso sobre a avaliação no decorrer dos tempos, sua função nos diversos campos. Desde que existe vida humana pode-se dizer que existe avaliação, pois vivemos avaliando e nos avaliando, e só o fazemos porque desde que nascemos assim acontece.

A avaliação só ganha caráter educacional com o educador norte-americano Ralph Tyler, quando servia para classificar, medir a inteligência e o desempenho das pessoas, aprovar ou reprovar em exames. A docimologia surge como uma área dedicada ao estudo sistemático dos exames etc. Muitos foram os estudiosos que se dedicaram a estudar a avaliação, como Scriven, Stake, Vianna, Medeiros, cada qual com o seu objetivo. Bloom

criou a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, que não se diferenciaram muito da avaliação de Tyler, pois ambos propõem avaliação por objetivos, previamente planejados.

A partir das décadas de 80/90, surgem novos autores que tentam apresentar uma avaliação que avalia a pessoa dentro de um contexto.

Ao término do capítulo, apresentam-se cinco modalidades de avaliação, talvez as mais conhecidas e aplicadas atualmente.

No segundo capítulo, apresenta-se uma visão histórica da Literatura Infanto-Juvenil, desde os seus primórdios até o século XX.

O seu surgimento se dá com as narrativas orientais que se propagam oralmente, pela Europa na Idade Média, depois nascem as narrativas medievais arcaicas e se transformam em literatura folclórica ou literatura infantil, ao chegar às colônias americanas.

Os textos narravam sobre os valores, vitórias, poder, falsidade, ambição etc e se prestavam para dar lições de moral, característica forte na Idade Média, além de ensinar e propagar ideais. No início do século XVI, surge uma literatura culta e delicada, firmada em hipóteses filosóficas e estéticas. A literatura popular não é atingida, de imediato, por esta mudança.

Quando surgem as escolas humanistas, a literatura é usada para educar as crianças, para versar sobre comportamentos. Na segunda metade do século XVII, surge na França, a preocupação com uma literatura para crianças e jovens, destacando-se La Fontaine, Charles Perrault, Madame D'Aulnoy e Fenélon.

O surgimento da literatura voltada para o público infanto-juvenil prossegue, surgem várias narrativas, cada qual com seu caráter e intenção. Mas quem rompe com as convenções e difunde novas idéias sobre literatura, principalmente a voltada para o público infanto-juvenil, no Brasil e depois segue pelo mundo afora, é Monteiro Lobato, que preferiu humor e alegria a moralidades e sentimentalismo, este em moda na sua época.

No terceiro capítulo, reflete-se sobre possíveis posturas avaliativas no ensino da Literatura Infanto-Juvenil: uma reflexão sobre posturas presentes atualmente e que não contribuem para o aprendizado do aluno e posturas que devem existir para que as práticas avaliativas estejam mais de acordo com o papel da Literatura Infanto-Juvenil, na escola.

Se antes a avaliação pretendia educar e formar crianças-adultas, hoje ela quer ser parte do instrumento educativo e não mais uma “ditadora” de regras comportamentais. Porém, muitas vezes acaba sendo assim, a começar pelo sistema de avaliação que dita as regras, se fecha em si mesmo e não dá oportunidade ao aluno de se expressar verdadeiramente, avaliar

seus próprios erros e aprender. Isto acontece quando fica somente na verificação do aprendizado do conteúdo e se o aluno leu ou não leu um livro indicado.

Atualmente percebe-se que não deve ser mais assim, porém entre o perceber como deve ser feito e fazer como se deve, há uma grande distância.

Quando se fala em avaliação, é inevitável uma discussão de prós e contras. A final, é para avaliar ou não? Talvez a questão não seja essa, e sim: para que avaliar? Como avaliar?

Muitos professores fazem da avaliação um castigo para o aluno, uma punição, exercendo-a como constituinte de poder. É para isso que ela serve? E na literatura, como são os procedimentos?

..., a avaliação em literatura não pode deixar de prever a compreensão e a interpretação e não pode estar associada a provas, fichas ou questionários objetivos que não permitem que o aluno-leitor realize sua interpretação e participe da construção do significado do texto. (REMÉDIOS, 1990, p. 190).

Alguns questionamentos direcionam este trabalho: Por que Literatura Infanto-Juvenil na escola? Como avaliar as competências e habilidades nos processos de aquisição de leitura, por meio de obras literárias? O que avaliar?

*Se queres progredir não deves repetir a história, mas fazer uma história nova.*

*Mahatma Gandhi*

## Capítulo 1

### 1.1 AVALIAÇÃO: HISTÓRICO E MODALIDADES

A avaliação parece ser um assunto novo, mas não é. Quando se pensa em avaliação, inevitavelmente, remete-se a situações de prova: querer provar se sabe ou não.

A avaliação, associada somente à prova, dá idéia de que ela surgiu há pouco tempo e trata-se de um método de avaliação para o ensino escolar, ou seja, restrito à escola. Na verdade, a avaliação existe há muito tempo, desde os tempos primitivos, e não está ligada somente a provas escritas ou orais. Hoje ela tem um caráter diferente. Toda pessoa passa por algum tipo de avaliação, constantemente somos avaliados: no médico, no supermercado, na rua, no trabalho, em casa etc. A história de vida de cada pessoa traz muitas experiências de avaliação.

Ao longo dos tempos procurou-se melhorar os modelos e os instrumentos de avaliação, e seus conceitos foram analisados por diferentes autores.

Nenhuma introdução à avaliação entendida como uma prática profissional estará completa se não for dada a devida atenção à evolução histórica do tema. Qualquer profissão, para satisfazer as necessidades de seus clientes, deve evoluir de acordo com as mudanças das necessidades sociais e levando em conta todos os avanços teóricos e técnicos. A menos que os membros de uma profissão elaborem e sustentem uma perspectiva histórica sobre o seu trabalho, provavelmente continuarão tendo sempre uma concepção limitada de sua função social, sem poder estimular a inovação e nem contribuir para ela. (STUFFLEBLEAM e SHINKIFIELD apud SALINAS, 2004, p. 38).

Isto posto, faz-se necessário percorrer o caminho da história da avaliação, desde os tempos passados até os dias de hoje, conhecendo suas diversas formas.

Nos tempos primitivos, as tribos tinham um ritual de avaliação com os jovens: eles só eram considerados adultos se passassem na prova referente aos usos e costumes da tribo.

Na China, o imperador chinês, Shun, selecionava a cada três anos, por meio de um sistema de exames, os candidatos ao serviço público. A principal finalidade era a de ter homens capacitados no Estado. Ele oferecia aos cidadãos a possibilidade de ter cargos de prestígio e poder.

Na Bíblia Sagrada, no Livro dos Juízes, Capítulo 12, versículos 5-6, encontra-se uma situação de exame oral.

Depois os homens de Galaad tomaram a Efraim os vaus do Jordão, de maneira que, quando um fugitivo de Efraim dizia: “deixai-me passar”, os galaaditas lhe perguntavam: “És efraimita?” Se dizia: “Não”, lhe respondiam: “Então dize: Chibolet”. Ele dizia: “Sibolet”, porque não conseguiam pronunciar de outro modo. Então o agarravam e o matavam nos vaus do Jordão. Caíram naquele tempo quarenta e dois mil homens de Efraim. (JUÍZES, 12, 5-6).

Os gregos submetiam os jovens às provas por meio de jogos e competições atléticas para verificar a resistência deles ao cansaço, à fome e sede, ao calor, ao frio e à dor. Tem-se aqui a avaliação como sinônimo de medida de desempenho.

Em Atenas, Sócrates submetia seus alunos a uma investigação oral. “O conhece-te a ti mesmo no qual empenhou toda a sua vida de sábio, apontava a auto-avaliação como um pressuposto básico para o encontro com a verdade.” (SOEIRO & AVELINE, 1982, p. 12).

Na Idade Média, a prova mais convincente do saber era repetir integralmente o que se lia e/ou ouvia. “A atenção e a memória eram os agrupamentos operatórios mais valorizados nas escolas desta época.” (SOEIRO & AVELINE, 1982, p. 13).

Ainda hoje, para muitos professores é necessário que o aluno decore, esta mentalidade permanece em muitas atividades escolares. Mas é importante lembrar que isto era preciso no período da Idade Média, pois não havia imprensa ainda e, no entanto, hoje, com tantos recursos para se aprender e avaliar, muitos continuam exigindo que o aluno decore, como se fosse a única e verdadeira maneira de aprender e provar que aprendeu. A opinião das autoridades era aceita passivamente, ninguém ousava questionar a avaliação, muito menos seu resultado. Pouco mais tarde, Santo Tomás de Aquino combate o argumento de autoridade e mostra as vantagens da observação, da experiência e da indução.

As universidades, nessa época, voltavam seu ensino especialmente à formação de professores. Os graus universitários eram o bacharelado, a licença e o doutorado. Os que passavam pelo bacharelado precisavam fazer exame a fim de conseguir licença para ensinar. Por isto permanece ainda hoje, o nome licenciatura para os cursos de formação de professores. Este exame consistia na interpretação e explicação de trechos selecionados pelos grandes mestres. Para obter o título de doutor era necessário ler o livro “Sentenças de Pedro Lombardo” e mais tarde este título passou a ser conferido somente àqueles que defendiam tese. Também, na Idade Média, os alunos colocavam moedas no boné do professor, de acordo com a satisfação com o desempenho dele; era uma forma de o aluno avaliar o seu professor.



Nos séculos XVI/XVII, a avaliação ganha caráter classificatório com os padres jesuítas e o bispo protestante John Amós Comênio. A preocupação da pedagogia jesuítica era a de disciplinar o corpo e a alma. Ambas pedagogias expressavam o espírito da época; criar uma educação disciplinada, centrada no professor, como autoridade pedagógica e moral, formar um ser humano obediente e conformado à vida social e religiosa.

As provas serviam para pôr medo, castigar, ameaçar, manter a ordem dos alunos em sala.

No Renascimento, a corrente do humanismo cristão contribuiu para a avaliação, deu-lhe um caráter novo. Começa então, a preocupação com as diferenças individuais dos alunos; por isso passam a oferecer-lhes orientação psicológica para ajudá-los a enfrentar as necessidades e dificuldades da vida, de acordo com suas aptidões e interesses.

René Descartes, na sua obra “Discours sur la méthode” apresenta as quatro regras para encaminhar o espírito na busca da verdade:

1 - Nada admitir-se como verdadeiro se não se conhece evidentemente como tal. É a regra da evidência.

2 - Dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas se puder e for exigido para sua melhor resolução. É o princípio da análise.

3 - Levantar os pensamentos em ordem começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos para subir, pouco a pouco, como por degraus, ao conhecimento dos mais complexos. É a regra da síntese.

4 - Fazer em toda parte numerações tão completas e inspeções tão gerais que esteja certo de nada omitir. É a regra da verificação.

Essas regras, ainda hoje, são de uso constante na prática da avaliação.

As escolas religiosas, tanto as protestantes como as católicas, insistiam nas arguições, nos exames orais.

Em 1702, em Cambridge, na Inglaterra, foi utilizado, pela primeira vez, o exame escrito. (SOEIRO & AVELINE, 1982, p. 16).

No século XVIII, a avaliação começa a se estruturar, com o surgimento das escolas modernas. A burguesia usa a avaliação para preparar pessoas para a mão de obra e começam a surgir as diferenças sociais. Os livros tornam-se acessíveis a todos, criam-se bibliotecas. Este caráter de escola, que surge no século XVIII, está bem próximo do que temos nos tempos atuais.

A escola hodierna é vista como um meio para se obter um bom emprego; ela entrou na lógica econômico-social. Querem resolver os problemas de profissionalização, por isso se tornam classificadoras, aprovam ou não para o mercado de trabalho e para as universidades, e assim, muitas vezes, se esquecem do seu papel principal: educar.

Ao final do século XIX e início do XX, destaca-se a psicometria, que se caracterizava por testes padronizados e objetivos, que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas.

Houve ainda a edumetria que é mais relacionada com os métodos quantitativos, relativos à aprendizagem individual ou coletiva.

É nesta época que a avaliação fica associada a exames, pois eles eram muito utilizados como forma de avaliação. Estes exames deram nome à área de estudos chamada docimologia. “A *docimologia* é uma ciência que tem por objetivo o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e dos examinandos.” (DE LANDSHEERE, 1976, p. 13)

Ela surgiu na França no início do século XX e difundiu-se por vários países, como Portugal e Estados Unidos.

Pierón e Laugier deram início à investigação docimológica, evidenciando as instabilidades das avaliações quanto às diferenças inter e intra-individuais e à precisão dos testes. Os primeiros estudos destes dois autores foram baseados na aplicação de seis testes de aptidão, em alunos de escolaridade primária. Os resultados destes testes foram comparados com classificações escolares feitas ao longo e ao final do ano letivo e mostraram a discrepância entre si, levando os autores a pôr em discussão a função do exame como fator eliminatório decisivo para a classificação ou não do aluno.

Em 1845, Horace Mann, secretário da Massachusetts State Board of Education, percorreu todo o estado e, observando suas escolas, detectou uma série de falhas no sistema de ensino. Suas críticas ocasionaram discussão entre os professores da Comissão de Boston, havendo necessidade de um acordo; elaborar uma prova escrita para exame de definições (vocabulário).

Algumas questões típicas desse exame:

- Que entende por Conquista Normanda?
  - Qual a raiz quadrada de  $5/0$ , de  $4/5$ , de  $4/7$ , de  $7/9$ ?
  - Dê o nome dos principais lagos da América do Norte.
  - Defina elegia.
  - Qual a diferença entre um verbo ativo e um neutro?
  - Explique a pressão hidrostática.
  - O que causa um eclipse do sol?
- (SOEIRO & AVELINE, 1982, p.17).

Os resultados reforçaram as críticas feitas por Mann, causando decepção para a comissão escolar. Suas sugestões foram: substituir os exames orais pelos escritos, utilizar mais questões específicas que gerais e buscar padrões mais próximos do alcance escolar.

Mann reconheceu o valor deste método de avaliação e publicou no *Connol School Journal* vários artigos, nos quais encontramos as seguintes apreciações sobre o exame escrito:

- é imparcial

- é justo para os alunos
- é mais completo que as antigas formas de exame
- previne contra a interferência do professor
- verifica o aproveitamento do aluno
- isola todas as possibilidades de favoritismo
- torna a informação obtida válida para todos
- habilita todos a avaliar a facilidade ou dificuldade das questões ou uma graduação das mesmas. (SOEIRO & AVELINE, 1982, p. 17).

Em 1864, foram organizadas, em Greenwich Hospital School, por Ver. George Fisher, as primeiras provas objetivas para Ortografia, Gramática e Composição, Matemática, Navegação, Francês, História Geral, Desenho, Ciência Prática e Conhecimentos das Escrituras.

O cientista inglês, Sir Francis Galton, deu impulso aos testes padronizados. Ele demonstrou por meio de testes e métodos estatísticos, as diferenças individuais. Preocupou-se com a avaliação das aptidões humanas que acontecia por meio da medida sensorial, por meio da capacidade de discriminação do tato e dos sons. Foi pioneiro no uso de métodos de escalas de avaliação, questionários e técnicas de associação livre e no desenvolvimento de métodos estatísticos para análise das diferenças individuais.

Neste período, a psicologia havia se tornado uma ciência independente e experimental.

Um dos precursores dos testes psicológicos foi Hermann Ebbinghaus.

Em sua época afirmava-se que a Psicologia era capaz de submeter à mediação e à experimentação processo simples como a sensação e a percepção, jamais poderia fazer o mesmo com os processos mentais mais elevados.

A contribuição mais importante de Ebbinghaus consistiu em rejeitar essa limitação, submetendo a memória a controle experimental. (SOEIRO & AVELINE, 1982, p. 18).

Ebbinghaus inventou também o teste de completamento, usado na psicometria.

Ainda nesta época, nos Estados Unidos, James McKeen Cattell tem o mérito de ser um dos pioneiros do movimento a favor da mensuração e é o primeiro psicólogo a empregar o termo teste mental. Influenciado por Galton, desenvolve medidas das diferenças individuais, dando origem à terminologia “teste mental”.

As medidas eram: força muscular, velocidade de movimento, sensibilidade à dor, acuidade visual e auditiva, discriminação de peso, tempo de reação e memória.

Galton e Cattell, apesar de se interessarem mais em medir a inteligência do que o rendimento escolar, influenciaram muito na evolução e no progresso das medidas educacionais com suas idéias e realizações.

Em 1895, Darwin, primo de Galton, publica um livro, “Origem das espécies”, que concentra a atenção do mundo científico na humanidade como uma das numerosas espécies animais, que se desenvolveu na evolução e no progresso das medidas educacionais e não na humanidade como uma raça à parte ou como seres vivos privilegiados.

Deste modo, não era suficiente estudar o homem por si mesmo, mas sim considerá-lo como uma unidade dentro de um sistema exterior, isto é, conhecer sua história e seu ambiente, seu desenvolvimento genético e filogenético, sua posição na ordem das espécies animais e os meios pelos quais se adapta ao seu ambiente.

A partir de 1985, por um período de quase dez anos, J.M. Rice realizou estudos e experiências a respeito de testes de escolaridade de Ortografia, Aritmética, Linguagem, Composição etc, sendo considerado um pioneiro no campo da mensuração. Desenvolveu os primeiros testes objetivos para serem usados em pesquisas de alcance escolar.

Os diversos estudos, como testes, as experiências e realizações, o desenvolvimento do método científico e a aplicação gradual de processos e técnicas, a necessidade de se preparar melhor o professor, a multiplicação das escolas e universidades e outros fatores de ordem sociocultural influenciaram a educação e participaram dos progressos e aperfeiçoamentos em avaliação.

A partir do século XX, surgem novas técnicas de avaliação nas escolas e universidades. O psicólogo alemão, Wilhelm Stern, em 1912, foi o primeiro a formular o conceito de QI de Alfredo Binet. O teste de Binet é conhecido ainda hoje e era usado para expressar a inteligência, de modo especial daqueles que não haviam atingido ainda a idade adulta. Eram aplicados questionários a grupos de crianças e por meio deles sabia-se se a criança tinha desenvolvimento atrasado ou acelerado e o quanto ela estava avançada ou atrasada em comparação com as outras crianças da mesma idade. Este foi o primeiro teste considerado adequado para medir a inteligência e para expressar as diferenças individuais em termos quantitativos e precisos. Binet se voltou para a avaliação das aptidões com enfoque nas áreas acadêmica e da saúde.

A partir de 1915, começam a se firmar os princípios básicos da mensuração educacional e psicológica e o método estatístico, que foi largamente difundido mais tarde.

Na Primeira Guerra Mundial, o Departamento de Guerra dos Estados Unidos solicitou à American Psychological Association auxílio na classificação dos soldados.

Para isso, foi nomeada uma comissão de psicólogos, dirigida por Robert Yerkes, psicólogo e biólogo americano, que percebeu a necessidade de uma classificação dos futuros soldados, quanto ao nível intelectual.

Os primeiros testes coletivos de inteligência surgiram a partir deste fato. Havia na época a idéia de que uma pessoa podia ser muito inteligente e pouco alfabetizada. Por isso surgiram os testes Army Alpha e Army Beta.

O Test Army Alpha era para pessoas consideradas alfabetizadas e o Test Army Beta era para analfabetos e estrangeiros. Ambos os testes postulavam que a inteligência era um traço herdado, media-se a inteligência independente de cultura e condição social. Estes testes, mais tarde, foram liberados e adaptados para uso nas escolas.

Para a identificação dos mobilizados neuróticos, foi construído pelo psicólogo norte-americano, Roberto Sessions Woodworth, o Personal Data Sheet (Folha de Dados Pessoais), modelo do questionário de personalidade, ou inventários de autodescrição.

Este questionário que o indivíduo devia responder, consistia em algumas questões referentes a sintomas comuns de neurose. Depois da guerra, foi feita uma adaptação desse questionário para os civis e um para as crianças. Este serviu como modelo para a maioria de outros questionários de ajustamento emocional. A mais conhecida, entre as medidas de personalidade, foi o teste de Rorschach.

“O teste revela a organização básica da estrutura da personalidade e inclui características de afetividade, vida interior, recursos mentais, energia psíquica, traços gerais e particulares do estado intelectual do indivíduo e sensualidade.” (SOEIRO & AVELINE, 1982, p. 20).

Outro teste construído para analisar alguns aspectos da personalidade como, flexibilidade, decisão e interesse por detalhes, foi o Downey Will Temperament Test. E ainda outro teste com a finalidade de medir o tom emocional ou o sentimento foi o de Pressey. Ele desenhou algumas máquinas para testar automaticamente a inteligência e a informação. Pressey acreditava que quando o resultado de um teste é obtido de imediato o comportamento do aluno é alterado significativamente, tendo um bom efeito educativo. E quando o resultado do exame só é obtido após algum tempo não há esta mudança.

Nesta época, surgiram também os primeiros testes de aptidão como o de Stenquist, sobre aptidão mecânica, de Thurstone sobre trabalho no escritório. Para ele havia um conjunto de faculdades mentais primárias, em parte independentes umas das outras, e que são medidas por rotinas diferenciadas nos testes, e Seashore, sobre aptidão musical.

Estavam lançados, por volta de 1930, os fundamentos da mensuração das aptidões em áreas ou campos específicos.

Outros fatores contribuíram para o desenvolvimento da mensuração educacional, entre eles:

- Os levantamentos educacionais e inventários dos sistemas escolares feitos por equipes de especialistas a respeito da instalação das escolas, da organização administrativa, da qualificação dos professores etc;
- A utilização de testes de inteligência e aproveitamento para avaliar a eficiência do currículo, e eficiência dos métodos, a situação dos retardados, o rendimento escolar etc;
- A programação de testes objetivos e padronizados, de âmbito estadual;
- A publicação de livros e monografias sobre mensuração educacional. Daniel Starch publicou, em 1916, o primeiro livro sobre mensuração educacional, o “Educational Measurement”.

Outras obras foram publicadas a respeito dos métodos estatísticos na educação.

- A publicação de revistas educacionais incluindo quase sempre artigos sobre a mensuração educacional;
- As universidades, através de pesquisas, de trabalhos de laboratório, realizados pelos membros do corpo docente e alunos pós-graduados, contribuíram tanto para o desenvolvimento de novos instrumentos de mensuração como para a amplitude de aplicação. (SOEIRO & AVELINE, 1982, p. 20-21).

Na Segunda Guerra Mundial, com a necessidade de classificação de homens e mulheres, alistados no serviço militar, construíram-se novos testes de aptidão e pesquisou-se sobre a natureza de cada uma delas.

A Psicologia Social e outras ciências do comportamento deram impulso aos métodos de observação de campo, à mensuração de interesses e atitudes, de organizações etc.

Há também algumas teorias de aprendizagem que contribuíram no processo de desenvolvimento do conceito de avaliação. Algumas delas são: a Teoria de Gestalt, que afirma não haver conhecimento do todo através das partes, e sim das partes através do todo, que os conjuntos possuem leis próprias e elas regem seus elementos, e não o contrário, e que só através da percepção da totalidade é que o cérebro pode realmente perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito; a Teoria de campo ou Topológica de Kurt Lewin, afirmando que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere; a Teoria Rogeriana de Carl R. Rogers, para ele o centro da avaliação está no indivíduo; a Teoria de Burrhus Frederic Skinner, para este o foco é o estudo de comportamentos mensuráveis. Não considera o que ocorre dentro da mente da pessoa durante o processo de aprendizagem. O que interessa é o comportamento observável. Temos ainda Jean Piaget que pressupunha que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no desenvolvimento são pressupostos básicos de sua teoria e Robert Gagné, que ao contrário de Skinner, se preocupa com os processos de aprendizagem.

Todas as teorias estudadas, ao longo da história, tiveram sua contribuição, seu papel na história da avaliação e é a partir delas que surgem as novas reflexões sobre o assunto.

Com Ralph Tyler, educador norte-americano, por volta da década de 50/60<sup>1</sup>, surge o termo “avaliação educacional”; sua proposta de “avaliação por objetivos” foi muito divulgada e propagada entre os professores.

A avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos. (TYLER apud HOFFMANN, 1995, p. 106).

Tyler considerava a avaliação como atividade final, sem ligá-la a um processo contínuo de aprendizagem.

Benjamin S. Bloom criou a taxonomia, e não se diferenciou muito da proposta de Tyler. Bloom classificou a avaliação em diagnóstica, formativa e somativa.

Na década de 60/70 surgem alguns estudiosos da avaliação, como Mager, Cronbach, Stake, Scriven e Stufflebeam, e estes três últimos se destacam. Stake propõe um modelo racional de avaliação, indicando os passos para o avaliador executar e então fazer o julgamento do resultado obtido, e mais tarde um outro caracterizado como avaliação responsiva que ia mais em direção às atividades de um programa educacional do que para suas intenções. Scriven, inicialmente, defende o aspecto comparativo da avaliação: para ele avaliar só tinha sentido se deixasse evidente o quanto foi bem ou mal o objeto da análise. A avaliação deveria estar ligada aos objetivos de um programa educacional. Mais tarde, passa a enxergar uma nova possibilidade; uma avaliação sem referências a objetivos e mais preocupada com a qualidade. Stufflebeam trata da avaliação como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão. E não se pode deixar de mencionar Vianna e Medeiros, dois autores brasileiros. Vianna publicou vários artigos sobre avaliação com enfoque na seleção de alunos por meio de testes e Medeiros dedicou-se à avaliação com medida.

Nas décadas de 80/90, surgem muitos teóricos no campo da avaliação, refletindo sobre a avaliação em si e seus métodos. Nesta época, começa a se pensar em uma avaliação que avalia a pessoa dentro de um contexto social, e não mais isolada.

O sistema de avaliação atual não é muito diferente nas escolas; de uma forma ou de outra as regras estão presentes e quase sempre com o intuito de manter a disciplina ou exigir

---

<sup>1</sup> Há uma variação de biografia para biografia quanto ao período em que surge o termo “avaliação educacional” por Tyler, indo da década de 30 até 70.

algo do aluno. Ela ainda é usada como medida, classificação, objeto para nota, “comprovante”, ameaça, julgamento etc.

## **1.2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO; DIAGNÓSTICA, FORMATIVA, SOMATIVA, MEDIADORA E EMANCIPATÓRIA**

Dentre as várias modalidades de avaliação propostas por autores, destacam-se neste trabalho a diagnóstica, formativa, somativa, mediadora e emancipatória.

As três primeiras por serem mais conhecidas e terem influenciado e servido de inspiração para os novos modelos de avaliação educacional, além de outras. Até hoje há o uso destas modalidades de avaliação, elas estão presentes nas diversas formas de se avaliar. E a mediadora e emancipatória por serem mais atuais e frutos de uma busca incessante de um estilo de avaliação adequado ao processo de ensino-aprendizagem.

### **1.2.1 Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica é fundamentada na metodologia científica do diagnóstico, por isso envolve especialistas. Toda avaliação, na verdade, é diagnóstica, porém esta realiza uma análise mais profunda, avaliando o aluno sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo; por isso a necessidade de especialistas, como o psicólogo escolar, o orientador pedagógico, orientador educacional, especialista da disciplina em questão etc. Ela não acontece isolada, acontece em consonância com a concepção pedagógica da escola. A avaliação diagnóstica analisa o aluno e o ensino, além do contexto sócio-cultural em que se situam. Ela deve ajudar a identificar o estágio em que se encontra o aluno, auxiliá-lo na sua aprendizagem e levar o professor a tomar decisões que possam ajudá-lo a progredir e atingir o nível de aprendizado necessário ao seu estágio. Deve ajudar o aluno a superar sua defasagem, e não a levá-la para



frente, mantendo a dificuldade que certamente poderá prejudicá-lo no processo de novas aprendizagens.

A avaliação diagnóstica não é um instrumento para aprovar e reprovar, classificar ou somente dizer ao aluno o quanto ele sabe ou não sabe, mas sim diagnosticar, mostrar que conhecimento ainda lhe é necessário adquirir, que habilidades e capacidades lhe faltam desenvolver, ajudar o professor a perceber o processo de compreensão do aluno. Ela é realizada no início e durante o processo de ensino-aprendizagem, quando é detectada alguma dificuldade no aproveitamento escolar do aluno. Muitas vezes, este tipo de avaliação indica a dificuldade e o aluno é reprovado ou fica com uma média razoável e não se toma nenhuma decisão para que ele aprenda.

Enfim, qual será o objetivo da escola? Apontar erros e reprovar? Classificar e deixar o aluno carregar a dificuldade para o resto da vida, caso não encontre alguém que o ajude ou lhe dê suporte necessário para que ele próprio supere a dificuldade?

As maiores preocupações deveriam ser a de fazer o aluno aprender, mobilizar novos conhecimentos e fazê-los crescer. Se ela for bem realizada possibilitará ao aluno perceber o seu nível no processo de ensino-aprendizagem e dar passos para que avance em direção à superação dos obstáculos ou em direção a novos aprendizados, e ao professor o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e em que precisa mudar.

A partir dos resultados obtidos na avaliação, abre-se um diálogo entre aluno e professor para que juntos compreendam os erros e acertos de cada um e descubram por onde e como percorrer caminhos que levem à realização de um melhor ensino aprendido.

### **1.2.2 Avaliação formativa**

A avaliação formativa tem como objetivo perceber se o aluno está indo ao encontro dos objetivos previstos, onde errou, porque errou, onde está sua dificuldade de aprendizagem, e então procurar meios para ajudá-lo a superá-la, em vista da realização de novas aprendizagens. Este tipo de avaliação é feito com mais frequência, é sistemático e serve como

auxílio no aprendizado do aluno e não como algo que põe medo, classifica, reprova. A individualidade de cada aluno é respeitada.

A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Ela se preocupa com os processos de aprendizagem, seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, e se fundamenta em aprendizagens significativas. Avalia-se para conhecer melhor o aluno e dar-lhe a oportunidade de vencer suas dificuldades, valoriza seu conhecimento. Muitas vezes é necessário adequar o ensino à maneira de aprender dele, pois em um grupo cada qual terá o seu jeito de aprender, seu tempo. Ela só será formativa se auxiliar o aluno no seu processo educativo.

Esta modalidade de avaliação não se baseia em notas e dá ao professor e ao aluno a possibilidade de refletir sobre o ensino aprendizagem, interessa-se pelo processo e não pelo resultado final apenas.

É uma grande ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento das capacidades do aluno.

### **1.2.3 Avaliação somativa**

A avaliação somativa classifica e determina o tipo de desempenho expresso pelo aluno ao final de uma unidade, de um bimestre, trimestre, seja qual for o período, como se fosse possível avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno em um determinado período somente com uma avaliação. Neste caso, ela não dá ao aluno a chance de superar as deficiências detectadas, pois dizer a alguém que errou o caminho somente depois que chegou é fazê-lo percorrer todo ele novamente, enquanto poderia ter sido orientado ao longo para que se chegasse ao rumo certo.

Um dos objetivos deste tipo de avaliação é o de atribuir notas, promover ou não o aluno à série subsequente, classificar, por isso é conhecida também como avaliação classificatória.

É muito comum este tipo de avaliação se dar por meio de uma prova preparada pelo professor com a finalidade de atribuir uma nota ao aluno. Ela determina o nível do aluno e o

coloca em um grau que pode ser o mais alto, médio ou baixo, e quase sempre, poucos são os que ficam na categoria superior.

Esta avaliação aponta os alunos que foram bem sucedidos e os que foram menos bem sucedidos.

#### **1.2.4 Avaliação mediadora**

A avaliação mediadora: Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino. (HOFFMANN, 2006, p. 75).

Este tipo de avaliação deve servir para o encaminhamento e não comprovação do que o aluno aprendeu ou não, deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem sem pôr uma nota ao final das atividades indicando, segundo o professor, se ele sabe ou não o conteúdo dado. É necessário ultrapassar o conceito de certo ou errado e procurar interpretar as possíveis respostas do aluno. Esta idéia deve ser o ponto de partida para a realização de uma avaliação mediadora.

“Muitos erros cometidos em situações didáticas devem ser considerados como momentos criativos dos alunos, como progressos na construção de algum conceito.” (CONDEMARÍN & MEDINA, 2005, p. 22)

Na avaliação mediadora, o erro e a subjetividade são trabalhados positivamente. São vistos como fatores construtivos que levam o aluno a refletir sobre suas possíveis respostas. O professor deve ajudá-lo, questionando-o, desafiando-o a novas hipóteses das suas tarefas, favorecer o confronto de idéias entre aluno e professor, realizando uma troca de saberes. A subjetividade inerente ao entendimento da questão pelo aluno, deve ser motivo para discussão em sala de aula, sem determinar certa ou errada a hipótese construída pelo aluno.

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, no jovem, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2006, p. 28)

É importante, na avaliação mediadora, favorecer a expressão de idéias, valorizá-las e trabalhar a partir delas, propor situações-problema para discussões em grupo, acompanhado pelo professor; monitorar as tarefas individuais e procurar entender o porquê de tais respostas, tecer comentários sobre as atividades e fazer o aluno perceber as próprias dificuldades e juntos buscarem soluções para superá-las, tornar as notas, conceitos, menções etc significativos para o processo de construção do conhecimento. Eles devem ajudar a ter clareza das diferenças de entendimento dos alunos e suscitar ações que os ajudem a superar as dificuldades encontradas, ajudar a refletir sobre o que o aluno aprendeu ou não e o que será feito ou já está sendo feito em relação a seu aprendizado.

A intervenção do professor não deve ser coercitiva e nem dar resposta ao aluno, mas sim ser desafiadora. Nem sempre a mediação é boa, porque o professor põe o ponto final, finalizando o processo.

A mediação entende, acompanha, favorece a progressão do aluno, e exige uma postura reflexiva de ambas as partes: aluno e professor.

### **1.2.5 Avaliação emancipatória<sup>2</sup>**

“A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional “escrevam a sua própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.” (SAUL, 2006, p. 61).

Esta avaliação é destinada a programas educacionais ou sociais. Preocupa-se com o futuro, com suas transformações, parte do conhecimento crítico do real, do concreto. Acredita que por meio da consciência crítica a pessoa pode transformar suas próprias ações, dentro da

---

<sup>2</sup> Não há registro, na literatura de avaliação educacional, da denominação “avaliação emancipatória”. (SAUL, 2006, p. 53)

sua realidade, de acordo com seus valores. Isto é um dos seus dois objetivos básicos, que é iluminar o caminho da transformação, e o seu segundo objetivo é favorecer as audiências, no sentido de torná-las autodeterminadas, que é apostar no valor emancipador deste tipo de avaliação.

Para que ocorra uma avaliação emancipatória é necessário que haja autonomia, decisão democrática, transformação, pesquisa participante e crítica educativa.

O avaliador tem o papel de coordenar os trabalhos avaliativos e orientar suas ações, propor situações e tarefas que favoreçam o diálogo, o debate, a busca e a análise crítica e realizar a auto-avaliação, indispensável à avaliação emancipatória.

Dado que esta avaliação prima pelo trabalho coletivo exige do avaliador a capacidade de relacionamento interpessoal.

A avaliação emancipatória contribui no processo de ensino-aprendizagem, pois considera, respeita e promove a individualidade do avaliado, tem continuidade e ações democráticas, integralidade e natureza formativa, leva em conta a subjetividade do avaliado e procura olhar as múltiplas percepções, não se firmando somente em fatos, verdades, modelos absolutos, usa dados quantitativos, mas é predominantemente de caráter qualitativo.

Ao percorrer um pouco o caminho da história da avaliação percebe-se que ela passou por várias mudanças, e sempre na tentativa de aperfeiçoamento, e eficácia, de acordo com os seus objetivos. Serviu para medir, julgar, “condenar”, aprovar e reprovar, classificar, testar etc., e nem por isso deixou de existir, ou “caiu em desuso”. Isto pode revelar o quanto ela é importante e necessária, Charlot (2007) afirma que: “não há ensino sem avaliação”.

Após tantos séculos, a avaliação ainda é assunto discutido por muitos autores, e não só no âmbito da educação mas em muitos outros setores, como já era usada desde o seu início.

A todo instante e em todo lugar, as pessoas são avaliadas e como afirma Pedro Demo (2007): “Só nos tornamos avaliadores porque fomos avaliados.” Portanto é necessário cuidar da avaliação, descobrir a melhor forma de avaliar. De acordo com Pedro Demo (2007) “Se a modalidade ajuda o aluno a aprender serve.” De fato, pois a única razão de ser da avaliação é cuidar da aprendizagem, avaliá-la, caso contrário, ela não faz sentido e continua a ser só um instrumento de classificação, punição, ameaça, reprovação. O mais importante não é a atribuição de uma nota, mas sim a intenção dela, o que se quer ao atribuí-la ao aluno, se ela contribui para o desenvolvimento do aprendizado dele, por isso é preciso saber avaliar, assim não será um problema quando souber o que fazer com a nota.

É inculcado no aluno a necessidade da nota e ele assim repete a mesma postura no futuro, sendo professor, pai, mãe. Não será importante para ele o como obter a nota, e sim

obtê-la, mesmo que não tenha contribuído em nada com o aprendizado, pois o importante é estudar para tirar nota e não para aprender.

O aluno passa a se interessar, valorizar a nota, sem nem mesmo entender o significado de uma avaliação e para que ela serve.

Neste capítulo foram apresentadas cinco modalidades de avaliação, poder-se-ia aderir a uma e aplicá-la nas diversas situações de ensino-aprendizagem, porém, mesmo que se escolha uma única, há possibilidade de mesclar com um pouco das outras modalidades também. Cada qual tem sua função, basta saber adaptá-la à situação, não é por escolher uma que as outras estão descartadas, elas também têm seu valor e sua função. O importante é saber usar a técnica, senão mesmo aquela considerada a melhor modalidade de avaliação não funciona. A avaliação deveria ser feita por pessoas capacitadas, por isso cabe aos professores se tornarem “profissionais” na avaliação para realizá-la bem e obter bons resultados.

*"A literatura, antes de ser estudo, foi vida, criação de uma pessoa, é a simulação da vida. Toda pessoa devia ter uma arte preferida para se expressar ou fruir, como se fosse um hobby, porque nela expressa a sua alma."*

*Hélio Consolaro*

## Capítulo 2

### 2. Literatura Infanto-Juvenil: panorama histórico.

A literatura começa a surgir antes de Cristo com as narrativas orientais, que se propagam no ocidente europeu através da tradição oral, durante a Idade Média.

“O impulso de *contar estórias* deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos.” (COELHO, 1991, p. 13).

Das narrativas orientais nascem as medievais arcaicas que se popularizam na Europa e em suas colônias americanas, como o Brasil, onde se transformam em literatura folclórica ou em literatura infantil.

Os textos literários da antiguidade Oriental indagavam sobre os valores, a violência, a vitória dos fortes sobre os fracos, a luta pelo poder, a esperteza dos fracos para escaparem dos fortes, a falsidade e a traição das mulheres, a ambição de riqueza, e era característico utilizar animais para representarem ações humanas.

Havia também textos que transmitiam lições de moral, chamados de Hitopadesa. Por meio deles se difundia uma série de ações tidas como exemplares para um convívio comunitário harmonioso, e esta idéia se amplia na literatura européia, que surge no período medieval.

Há a idéia de que por detrás dos relatos estariam valores próprios da sociedade primitiva, pois nela a hierarquia social se estabelecia segundo a lei do mais forte. Por outro lado revela um homem que ainda não tem um conhecimento científico do mundo, e então explica-o pelo pensamento mágico.

As primeiras manifestações literárias que surgem no Ocidente europeu provêm de fontes distintas: popular e culta, sendo a popular a prosa narrativa, derivada das antigas fontes orientais ou gregas e nela são realçados o idealismo extremo e um mundo de magia e maravilhas totalmente à parte da vida real e a culta, a prosa aventureira das novelas de cavalaria, de criação ocidental que narram os problemas do cotidiano da vida, os valores éticos e as lições vindas da sabedoria prática.



No período da Idade Média, a literatura é marcada por um caráter moralizante, didático, que divulga ideais, busca ensinar. A literatura era tida como *atividade superior do espírito*: atividade de um homem que tinha o *Conhecimento das Coisas*.

As marcas da violência do convívio humano, no período medieval, ficaram impressas em muitas narrativas “maravilhosas” surgidas nessa época. Elas vão desaparecendo conforme a sociedade muda seus costumes.

Nos últimos séculos medievais, início do século XVI, surge uma nova imagem de Homem e de Mundo.

Surge o movimento renascentista e na sua base o Movimento Humanista. Nasce então, uma Arte idealista, bela e harmoniosa, uma literatura culta e aristocrática, firmada em hipóteses filosóficas e estéticas. Esta Arte e esta Literatura com o passar dos séculos se transformam em “modelo clássico” para o mundo ocidental.

A literatura popular não é atingida imediatamente por esta renovação. Enquanto no nível da literatura culta surgem as obras renascentistas de Bocaccio, Camões, Bernardim Ribeiro, Rabelais, Garcilaso de la Vega, Ronsard etc., no nível da literatura popular surgem somente quatro obras: a coletânea feita pelos italianos Caravaggio, Basile, Croce e pelo português Trancoso. Estas obras se tornam parte do acervo da Literatura Infantil que começa a surgir a partir do século XVII em diante.

A literatura para as crianças está sempre ligada aos sistemas educacionais vigentes.

Nos séculos XIV e XV, na Itália, surgem as primeiras escolas humanistas.

A educação era para filhos de nobres, a vida dos alunos deveria ser ativa e alegre, ao máximo.

Erasmus, defensor das humanidades e preocupado com a formação dos jovens, escreveu “Educação liberal das crianças”, que condena os métodos bárbaros de disciplina, indica procedimentos que atraem os alunos aos estudos e propõe estudos humanísticos. Ressalta também a importância do papel da mãe junto ao filho, dos jogos e exercícios físicos e de manter a educação em contato com a realidade.

Na sátira “Gargantua et Pantagruel”, Rabelais defende a educação moderna, uma educação integral: intelectual, física e moral, em oposição ao formalismo dogmático e estreito presente na Idade Média.

Montaigne traça as exigências do novo ideal educativo humanista na obra “Ensaio”. Acredita que é necessário preparar o perfeito cavalheiro o não o erudito. Censura a violência com que era imposto o estudo às crianças.

O movimento da Reforma foi muito importante para a mudança do sistema educativo medieval. Por um lado se prega a liberdade de pensamento e, por outro, se defende a obrigatoriedade escolar para que todos pudessem ler a Bíblia.

A educação se torna um dos campos mais visados na luta político-religiosa. Inácio de Loyola funda em Paris a Companhia de Jesus com o objetivo de acabar com as heresias por meio da catequese e do ensino.

Por volta do século XVI os jesuítas começam a vir para o Brasil para catequizar os índios e ajudar no processo de colonização.

Na metade do século XVI, em Portugal, nenhum livro podia sair sem três licenças: a do Santo Ofício, a do Ordinário eclesiástico na diocese referente e a do Paço. Os livros eram examinados e muitas vezes obrigados a sofrerem alterações pelo autor.

Assim parou de crescer a cultura que surgiu no Renascimento, permanecendo as obras fantasiosas surgidas na Idade Média juntamente com a literatura moralizante.

A partir do século XVII, os escritores cultos descobrem na literatura oral do povo europeu um conjunto de personagens: cavaleiros andantes, reis, rainhas, princesas, príncipes, bons e maus, bruxas, metamorfoses de criaturas humanas em animais, ogres e ogressas canibalescos, profecias, maldições, crianças abandonadas e entregues a alguém para serem mortas, madrastas, fantasmas e magos, gênios e benfazejos, que criam a Literatura Infantil conhecida hoje como “tradicional”.

No Brasil, Manoel da Nóbrega e José de Anchieta são os primeiros nomes ligados às atividades de educação, cultura e literatura do século XVI.

José de Anchieta, ainda nos modelos medievais, escrevia os autos religiosos e compunha poemas em louvor à Virgem.

Manoel da Nóbrega esboçou o primeiro plano de educação experimentado no Brasil. Seu plano tinha uma série de cursos, desde o ensino de português até o ensino da doutrina cristã.

A ação dos jesuítas nos colégios promovia, por um lado, a incorporação dos filhos dos selvagens e dos mestiços à cultura portuguesa e, por outro, lado formava os filhos dos colonos que iriam chefiar o Novo Mundo, constituído por núcleos autônomos e autoritários.

Neste contexto, começa a surgir o ensino da literatura no Brasil a partir do século XVII em diante. Na segunda metade deste século começa a surgir na França, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, a preocupação com uma literatura para crianças e jovens.

E destacam-se as fábulas de La Fontaine, os “Contos da mãe gansa” de Charles Perrault, os Contos de fadas de Madame D’Aulnoy e “Telêmaco” de Fenélon. Eles se tornam livros pioneiros do mundo literário infantil.

Essa literatura é construída a partir de textos da Antiguidade Clássica e de narrativas que circulavam oralmente entre o povo. Tendo um panorama geral das idéias e correntes que marcaram o século XVII, percebe-se que a literatura desta época não surgiu gratuitamente e nem como entretenimento.

Após as turbulências que se seguiram à eclosão do Renascimento e à anarquia das guerras civis, a França começa a fazer um grande esforço para estabelecer uma ordem racional no pensamento, na sociedade, nos costumes e na vida em geral.

A ordem racional tinha como base o princípio humanista, de que era por meio da Razão que o homem conhecia a Verdade, a Beleza e o Bem.

Dois fatores marcam a arte clássica: a ênfase na grandeza do homem, dono da Razão que lhe possibilitava o conhecimento, e a obediência ao modelo dos antigos, os que haviam realizado, em alto grau de perfeição, as experiências humanas dignas de serem imitadas.

Na metade do século XVII, instaura-se em toda a plenitude o racionalismo na literatura, defrontando-se com duas forças opostas: o Preciosismo e o Realismo libertino. O Preciosismo destaca-se pelo seu desejo de extremo refinamento na vida e na literatura e o Realismo libertino traduz uma independência de espírito, que contra a própria religião defendia os direitos da livre natureza. Estas duas correntes são responsáveis pelas diferenças de temas, que marcam a produção literária do período clássico.

Elas se manifestaram na produção de uma prosa narrativa caudalosa, exuberante, fantasista, que contrastava com a alta disciplina que regia os gêneros nobres da época: o teatro e a poesia.

O “romance precioso” e o “romance realista libertino” representavam o posto da literatura poética e teatral que caracterizaram as tendências ortodoxas do Classicismo.

O “romance precioso” foi mais difundido que o “romance libertino”, que tendia à crítica cínica do dia-a-dia da vida na corte, uma crítica permeada por muitos incidentes romanescos e personagens mitológicos.

Ele cresceu por meio das aventuras fantástico-maravilhosas de cavaleiros andantes ou cortesãos, ninfas, pastoras, pastores, ou seres imaginários, levando ao exagero ou deformação o idealismo básico do pensamento clássico e contrariando o racionalismo e equilíbrios que a estética clássica procurava, pois neste momento se regulamentava de vez.

A obra de maior repercussão do “romance precioso” foi “Astrée de d’Urfé”, que teve sua 1ª parte publicada em 1607 e a última em 1627.

Há uma tensão dialética entre o idealismo da vida heróica e o realismo da vida prática, e ela se revela na novela satírica, surgida na Espanha, “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” de Miguel de Cervantes Saavedra.

Com o tempo esta obra deixou de ser uma novela espanhola e se tornou obra universal, pelas duas personagens centrais, representando os dois lados do ser humano: idealismo e materialismo, mas também porque como forma literária resultou de uma desordem da Tradição que se abria para o futuro. Ela foi considerada a melhor novela de cavalaria, a melhor novela picaresca, exemplar, e social da Espanha de seu tempo e das Sociedades de todos os tempos. Dom Quixote tornou-se o ponto de partida para o romance moderno.

O século XVII prolonga o ideal de vida heróica e romanesca, típico do Renascimento. Os personagens de Corneille, nesta época, representam bem uma espécie de estoicismo; suas paixões são dominadas pela razão.

Mais para metade do século, este ideal “cavaleiresco, galante e orgulhoso” muda e o teatro de Molière e as fábulas de La Fontaine mostram a não crença mais no estoicismo e, certo epicurismo se inicia.

La Fontaine constata que o homem, ao invés de sonhar com heroísmos, deveria buscar uma sabedoria modesta. Ele também dá uma forma definitiva à fábula na literatura ocidental. Até então, a fábula vinha sem nenhuma arte inovadora, e ele a restitui e a eleva ao nível da poesia. La Fontaine acaba se eternizando por causa de suas fábulas, embora tenha desenvolvido outras obras literárias de outros gêneros, como teatro, prosa, poesia etc.

Charles Perrault, com o poema “O século de Luís, o Grande”, traz à tona as discordâncias internas do pensamento e da estética clássica que se prolonga pelo século XVIII, ajudando no crescimento das novas idéias eclodidas na era Romântica. É neste período que Perrault se immortaliza com seus contos, período que corresponde ao declínio da estética clássica e deterioração do governo de Luís XIV, por seu abuso declarado do poder absoluto, sua política de conquista, as guerras que provoca, as violências religiosas, o aumento da miséria do povo e o clima de mal-estar, temor e insegurança. Aponta essas “discordâncias”, o surgimento das “obras clássicas” da Literatura Infantil, que perduram até hoje, como a *fantasia*, o *imaginário*, o *maravilhoso*, o contrário do caráter racionalista.

A preocupação de Perrault no início da sua produção literária não era com o público infantil, seus contos correspondiam à época violenta em que vivia a sociedade francesa, sob a opressão de Luís XIV. Como para algumas pessoas havia mudança de posição social e

econômica de uma hora para outra, independentemente dos favores da Coroa, difundiu-se a esperança no “acaso”, no “golpe de sorte”, daí, então, os “acazos” presentes nos contos, que mudam a vida das personagens do dia para a noite, a mudança como em um passe de mágica, característica do conto maravilhoso.

Neste mesmo período, em Paris, Marie D’Aulnoy, uma jovem baronesa, publica seus “contos de fadas”, seus relatos de viagem e contos maravilhosos em oito volumes.

Ao final do século XVII, os “romances preciosos” e as novelas de cavalaria começam a decair e os contos de fada fazem sucesso até os fins do século XVIII, quando se publica “Gabinetes de Fadas”, uma coleção de 41 volumes de vários autores, que marcaram o fim dessa produção literária fantástica.

Em 1789, eclode a Revolução Francesa e após este período, surge uma nova fase para o mundo, um novo sentimento que geraria uma nova Razão, e então, as fadas passam para o segundo plano, mas continuam nas narrativas orais populares e nos livros infantis reeditados no mundo inteiro até os dias atuais.

Temos também nesta época, Fénelon, um sacerdote, que por primeiro, tentou criar uma literatura que fosse interessante e transmitisse os ensinamentos de forma indireta, não-declarada ou evidente, mas ainda visando à “formação do caráter” do educando. Teve grande influência na literatura para crianças e nas idéias pedagógicas modernas e também foi um dos primeiros a voltar-se para a educação das meninas. Escreveu seu primeiro estudo sobre educação, “Tratado da Educação das Meninas”, em 1687, a partir da sua experiência como preceptor das filhas da duquesa de Beauvilliers. Seus princípios educativos são semelhantes aos expostos na “Didática Magna” de Comênio.

Fénelon escreve “Fábulas” e “Diálogos dos mortos”, um curso de pedagogia, através dos recursos históricos e mitológicos, que não teve muito sucesso por causa de sua visão pessimista. Mas sua obra mais importante é a novela “As Aventuras de Telêmaco”, que teve grande sucesso entre crianças e adultos. Somente a partir do Romantismo, quando surge um novo “maravilhoso”, o científico, é que então, o interesse por esta obra começa a diminuir. “As Aventuras de Telêmaco” é uma novela pedagógica, em dezoito livros, com conhecimentos do passado e do presente, um tratado de educação moral e política, com o qual Fénelon pretendia educar o Duque Bourgoigne, pois ele fora encarregado desta tarefa; então escreveu esta obra acreditando que ela poderia ser útil a essa educação, preparando-o para um governo diferente do implantado pelo Rei Sol.

Conforme as convenções literárias da época, Fénelon escreve uma novela cujo argumento acolhe todos os componentes épico-mitológicos de Homero e Virgílio: personagens e episódios mitológicos, tempestades, batalhas, concursos atléticos, sonhos, profecias, descida aos infernos, alegres descrições, imagens, comparações ... (COELHO, 1991, p. 101).

Os princípios presentes em “As Aventuras de Telêmaco” divergiam dos da corte absolutista de Luís XVI, por isso o livro passa por uma campanha de descrédito. Por estes e outros fatores, Fénelon é expulso da corte de Versalles e obrigado a exilar-se em sua diocese, onde morre alguns anos depois.

O valor de *As Aventuras de Telêmaco* como obra para a juventude está basicamente em seu núcleo problemático: o da *busca do pai*, ou melhor, o da *procura das origens*, que permitem ao ser conhecer-se ou compreender-se melhor. Acrescenta-se a essa *situação existencial* as relações estabelecidas entre o jovem e o adulto que orienta, acompanha e aconselha, - verdadeira imagem da *situação educativa* que deve fazer parte do processo de crescimento e de formação do indivíduo. (COELHO, 1991, p. 102).

Toda manifestação literária surgida nestes séculos, formadores da literatura ocidental, teve intenção didática, moralizante ou educadora. Pode-se dizer que a literatura desta época era a mesma vinda da Idade Média e do Renascimento: as novelas de cavalaria, novelas pastoris, estórias de proveito e exemplo e, sobretudo as obras edificantes. Quanto à literatura culta espalhava-se a poesia cultista e conceptista, mostrando já o desgaste das formas criadas pelo Renascimento. Surge, neste período também a prosa didática “Corte na Aldeia e Noites de Inverno”, de Francisco Rodrigues Lobo, obra composta de dezesseis diálogos em que se discute a formação do cortesão e os gêneros e estilos literários. O intuito dela era educar a nova burguesia aristocratizada, pois tinha a necessidade de observar as regras de etiqueta, as boas maneiras e cultura, que nobres tinham o costume de aprender na Corte.

No Brasil-Colônia, no século XVII, a situação do ensino ainda é como a do século XVI. Quanto à literatura, ocorrem algumas mudanças, em relação ao século anterior. Na literatura culta há o poema épico de Bento Teixeira, “Prosopopéia” (1601) e dois nomes que na época podiam ser iguados aos da Europa eram o do poeta Gregório de Matos e do orador sacro Pe. Antônio Vieira.

Junto com a chegada dos colonizadores não poderia deixar de vir o patrimônio literário, incorporado pelo povo por meio da transmissão oral, vindo na memória dos colonos, nas “folhas volantes” que circulavam pela Europa. Eram elas; as narrativas medievais, as novelas de cavalaria, os romances, os contos ou estórias jocosas, satíricas e as estórias de

“proveitos e exemplo”, hoje integradas ao folclore, sobretudo no Norte e Nordeste, lugares de maior número de colonizadores nestes séculos.

No século XVIII, na Inglaterra, surge o novo gênero que deste momento em diante supera todos os outros; este gênero é o romance, a forma narrativa que se torna a expressão literária ideal da sociedade burguesa da época.

Duas obras de ficção se tornam sucesso absoluto entre os leitores pela originalidade de sua invenção e enraizamento na vida real, são elas; “Robinson Crusóé”, de Daniel Defoe e “Viagens de Gulliver”, de Jonathan Swift, obras-primas da literatura universal. Ambas publicadas na Inglaterra, no início do século XVIII, ambas se tornam as mais importantes na Literatura Infanto-Juvenil.

Surgem ainda na Inglaterra, neste século, o primeiro romance moderno “Pamela or Virtue Rewarded”, de Samuel Richardson, e em seguida, do mesmo autor, “Clarissa or the History of a Yuong Lady”.

Ainda no século XVIII, Rousseau escreve um livro cujo título era “Emílio” ou “Da Educação”, que continha suas idéias reformadoras para a educação. Este livro foi condenado e queimado pelo Tribunal de Justiça, em Paris. Seus princípios eram; a exigência de atividades práticas, a observação direta dos objetos de estudo, a adequação do ensino às faculdades da criança, o ensino ativo, a formação moral pelo exemplo e não pela punição etc.. Entre elas está a proibição dos livros às crianças, na primeira educação (até os 12 anos), da leitura das fábulas, como prejudiciais à formação moral das crianças.

Rousseau ainda trata da educação feminina, usando de um sistema patriarcal, que perdura até os dias de hoje: a mulher submissa aos homens, cumpridoras de deveres.

Em Portugal no século XVIII, no que se refere à literatura, acontecem dois movimentos opostos: o Barroco, marcado tanto em Portugal como no Brasil, pelo Cultismo e Conceptismo, e o Neoclassicismo, também conhecido como Arcadismo, com suas formas em busca do reequilíbrio clássico.

Opostos às orientações cultistas e conceptistas, impostas à literatura culta, tem-se as reedições ou adaptações de obras escritas nos séculos anteriores, agora incorporadas ao gosto popular. São as narrativas exemplares, literatura moralizante, diálogos instrutivos, contos de proveito e exemplo, que sob a forma de literatura de cordel, circulam entre o povo, por cegos ou vendedores ambulantes. Este tipo de literatura é trazido para o Brasil, onde acaba se radicando e torna-se brasileira.

O gênero teatral, por influência francesa e italiana, renasce em Portugal, seguindo a linha popular da comédia de costume, da farsa e das comédias clássicas latinas.

Mas o gênero de maior repercussão popular em Portugal foi a ópera de fantoches, de origem italiana, uma espécie de imitação cômica da ópera lírica. Por ser um espetáculo caro, por causa dos cenários e atores exigidos, portanto não acessível a todas as pessoas, as classes populares se beneficiaram com a ópera de fantoches, um espetáculo mais barato, pois os atores eram bonecos manipulados.

A preocupação com a educação das crianças em Portugal se faz notar nos livros destinados a elas. O primeiro livro foi “O Livro dos Meninos”, de João Rosaldo de Villa Lobos e Vasconcelos: continha as idéias gerais e a definição das coisas que os meninos deveriam saber. Ainda nesta época aumentam-se as reedições de traduções das fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine, surgem novas traduções e adaptações destinadas às crianças e jovens. Ao mesmo tempo, surgem as traduções para adultos, que por fim acabaram se tornando leituras preferidas das crianças; o picaresco “Astúcias sutilíssimas de Bertoldo”, “Violão de agudo engenho e sagacidade”, “Robison Crusoe”, “História da Donzela Teodora” etc.; seguem-se também as edições da literatura de cordel, que teve grande difusão.

Tratando-se da literatura adulta, a novela alegórica continuava com seu sucesso popular, e a que mais teve influência em Portugal foi “As Aventuras de Telêmaco”, de Fénelon.

Margarida da Silva e Orta publica “Aventuras de Diófanes”, seguindo as mesmas convenções literárias de que se utilizou Fénelon. Ela, porém, acrescenta valores femininos que expressam o comportamento da mulher no sistema patriarcal burguês, seguido de atitude cristã de total submissão a Deus e aos Senhores ou Superiores, o desprezo pelos bens terrenos, o espírito de caridade e resignação às infelicidades terrenas. Este espírito e modelo se fazem presentes em toda literatura do século XIX, destinada às crianças ou aos adultos.

No Brasil, no século XIX, a Literatura e a Cultura estavam se iniciando. Na primeira metade do século, a produção literária não tem muita diferença da do século anterior; “Música do Parnaso”, de Botelho de Oliveira, “O compêndio narrativo do peregrino da América”, de Nuno Marques Pereira e “História da América Portuguesa” de Rocha Pita, todos impressos em Portugal. As outras obras surgidas nessa era pertencem à oratória sacra e não tem valor literário, com exceção de Antônio Vieira, que pertence à Literatura Portuguesa. Na segunda metade do século XVIII, com os árcades mineiros é que surge a Literatura Brasileira efetivamente.



Conhecido como o *século de ouro do romance e da novela*, o XIX é marcado pela convergência de diferentes tendências e correntes literárias, que mesclam o *culto e o popular*. É dessa mescla que surge a forma romance, - o gênero narrativo que se queria um espelho da sociedade e que se torna a forma mais importante de entretenimentos para o grande público da época (e que nosso século herdaria, para logo tentar destruir ou transformar). (COELHO, 1991, p. 138).

As evoluções mental, econômica e social alteraram o conhecimento do mundo e mudaram o cotidiano da vida e, portanto, criou-se uma nova representação de mundo na Literatura. É nesse momento, século XIX, que a criança é vista como alguém que precisa de cuidados específicos para a formação humana, cívica, espiritual, ética e intelectual. Ela passa a ser um valor a se considerar no processo social e no contexto humano, começa então a ser tratada como um adulto em miniatura e o seu período infantil deve ser encurtado o mais rápido possível para que se chegue logo à idade adulta.

A descoberta da característica do ser criança ou adolescente, como estados biológicos, psicológicos e de valor no desenvolvimento do ser humano só acontece no século XX.

O idealismo romântico cria o mito da infância e da adolescência, o primeiro como a idade de ouro do ser humano e o segundo como o da pureza e sensibilidade naturais, que o mundo adulto corromperia. Surge por isso também, a preocupação com uma literatura que serviria para leitura da criança, para sua informação sobre os diversos conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade, segundo as diretrizes pedagógicas da época.

Os tipos de leituras que mais atraíam as crianças e jovens no Brasil, no século XIX eram; as narrativas do fantástico-maravilhoso, as do realismo maravilhoso, a novelística do realismo humanitário, a novelística de aventuras e a literatura jocosa ou satírica. Podem-se destacar alguns autores mais conhecidos e lidos. Os Irmãos Grimm, filólogos, grandes folcloristas, estudiosos da mitologia germânica e da história do Direito alemão. “Buscando encontrar as origens da realidade histórica “nacional”, os pesquisadores encontram a fantasia, o fantástico, o mítico... e uma grande Literatura infantil surge para encantar crianças do mundo todo.” (COELHO, 1991, p. 140), Hans Christian Andersen, poeta e novelista dinamarquês. “Andersen foi, portanto, a primeira voz autenticamente romântica a contar histórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que se organizava.” (COELHO, 1991, p. 151), o escritor Lewis Carroll, “... L. Carroll consegue fundir o *mundo real*, conhecido, concreto (onde a vida cotidiana decorre) com o mundo imaginário, desconhecido e abstrato onde o espírito do homem encontra espaço para se expandir livremente.” (COELHO, 1991, p. 166), o romancista e dramaturgo inglês, James M. Barrie, consagrado pela criação de Peter Pan, e Carlo Lorenzini, conhecido pelo pseudônimo Collodi, e também consagrado pela criação de sua personagem Pinóquio.

A tendência dominante no século XIX é a novelística de aventuras. Ela ressurge com o intuito de cumprir um importante papel; abrir novos caminhos para a ação do homem sobre o mundo e provar a si mesmo sua capacidade de auto-realização. Embora ela tenha sido destinada ao público adulto, acabou impondo-se ao público infantil, infanto-juvenil e juvenil. O contexto destas novelas é de aventuras heróico-galantes (heroísmo e amor, de inspiração cavaleiresca medieval), modelo dado por Walter Scott e enriquecido por outros romancistas, divulgado por vários romancistas românticos, entre os mais importantes têm-se; Victor Hugo, Alexandre Dumas Pai e Eugène Sue.

Walter Scott foi uma das maiores forças internacionais do Romantismo. Um dos nomes mais importantes do Romantismo francês foi Victor Hugo, poeta, romancista e autor dramático e um dos que mais influíram na formação da literatura românica neolatina. Eugène Sue foi um dos romancistas de maior sucesso popular do século XIX; seus folhetins eram lidos por todas as classes sociais da Europa e das Américas. Alexandre Dumas, romancista francês, considerado um dos mais lidos e traduzidos no mundo todo. Deixou um acervo com mais de 300 títulos; “Os Três Mosqueteiros”, Vinte Anos Depois”, “O Visconde de Bragelone”, A Rainha Margot”, O Conde de Montecristo”, “O Colar da Rainha” etc.. Seus “folhetins” ou livros foram os que mais circularam no Brasil no século XIX, tanto no original francês como na tradução portuguesa, e mais tarde, na tradução brasileira.

Neste século e início do XX, aparecem várias obras que exaltam o poder do homem: são novelas de aventura que põem à prova a energia vital e a força de vontade, pela comparação entre o homem e as forças naturais que o ultrapassam; mares turbulentos, selvas intrincadas, desertos de gelo etc. Os escritores que foram mais divulgados e tiveram maior influência nesta época foram Fenimore Cooper, Frederick Marryat, Júlio Verne, Robert Louis Stevenson, Emílio Salgari, Maine Reid, Jack London, Rudyard Kipling e Edgard Rice Burroughs.

Vinda da novelística medieval e conhecida como novelas de cavalaria, a novelística popular de raízes cultas continua a circular durante todo o século XIX, como literatura de cordel, hoje absolutamente dentro do Romancero folclórico do Nordeste Brasileiro.

Na entrada do século XIX, ocorre uma grande mudança no mundo por causa do acelerado crescimento industrial e financeiro; começa, então, a haver um desequilíbrio, a aumentar as diferenças sociais, assim como crescia o progresso material também crescia a pobreza da humanidade. Aumenta a preocupação com a Justiça Social e com os Direitos do Trabalhador. Quanto ao pensamento político, iniciam-se os estudos sociológicos e filosóficos, vindos das doutrinas socialistas nascentes.

Muitos escritores participaram das denúncias das desigualdades sociais, e poucas tiveram eco na sociedade. Com tudo isto, a literatura do século XIX revela os desequilíbrios econômico-sociais que não alteram a confiança do homem no sistema liberal progressista, que vinha sendo posto em prática e começa a dar resultados. Sobretudo, a novelística desta época que apontava a permanência dessa confiança e esperança no sistema, e os vícios ou o mau comportamento dos homens, como a causa das injustiças presentes na vida cotidiana.

A Literatura cria então, uma novelística de base humanitária, visando a favorecer a generosidade, a piedade, o afeto e o paternalismo em relação aos fracos. Por outro lado, esta novelística incentiva a humildade, a obediência, a submissão às autoridades, a dedicação ao trabalho, espírito de sacrifício, ideal de vida modesta e virtuosa etc. Daí um humanismo generoso que se alastra nessa produção literária para adultos, mas que repercute também na literatura para crianças e para a juventude.

As narrativas do realismo humanitário mostram o lado sentimental e generoso do espírito romântico, que defende a causa dos fracos, principalmente as crianças injustiçadas, esmagadas pela engrenagem industrial que absorve a força-trabalho da população urbana.

Muitos foram os seguidores dessa tendência no nível da Literatura Infanto-Juvenil, que acaba por desembocar na novelística “exemplar” e descontraída da Condessa de Ségur, que é a primeira a escrever na linha humanitária na área da literatura infanto juvenil. Sua produção literária representa fielmente a mentalidade patriarcal generosa, porém autoritária e classista, baseada na voluntária submissão de cada um ao seu próprio destino e foi durante muitos anos um dos modelos de comportamento a serem seguidos pelas crianças e jovens brasileiros. Louise M. Alcott contribuiu muito positivamente na área da literatura para meninas-moças. Ela sonhava criar uma literatura que expressasse a mentalidade otimista e jovial reinante na América, criando para os jovens americanos o sentimento de nacionalidade, diferente do modelo dado pela Inglaterra. Ao contrário das “crianças infelizes” de Dickens, ela sugeria uma literatura que mostrasse uma “criança feliz”. Temos então, aqui o chamado realismo educativo, e nesta linha surgem vários autores, além de Louise M. Alcott. Eleanor Hodgman Porter, romancista norte-americana, autora de uma literatura sentimental-amorosa e jovial com grande repercussão popular. Seu grande sucesso foi “Pollyana”, publicado nos Estados Unidos em 1913 e traduzido no Brasil em 1934, por Monteiro Lobato. Na grandeza de alma, entre delicada e viril, temos “Coração”, de Edmundo de Amicis, livro em que são representados os valores da sociedade tradicional e que teve influência decisiva na literatura brasileira para crianças e jovens, nesse fim de século. O livro foi escrito para as crianças

italianas, pois o movimento pedagógico que se afirmava na Itália em 1886, exigia textos que servissem à formação das crianças.

Temos ainda o inglês Charles Dickens, o grande nome dessa tendência, considerado um dos maiores romancistas da literatura universal. Sua obra dedicada aos pobres e humildes, principalmente às crianças exploradas, aponta os horrores e as esperanças de seu tempo. Um dos motivos mais importantes dos seus romances é o da “criança infeliz”, isto pode ser visto em duas de suas obras mais divulgadas; “Aventuras de Oliver Twist” e “David Copperfield”.

Neste período houve também, embora com pouca influência entre os pequenos leitores, a divulgação das narrativas para fazer rir, mostrar o avesso da vida, o lado burlão, ridículo da criatura humana, muitas vezes encarnado em um anti-herói, que entre ingênuo e malandro vence pela sua esperteza e pelas suas falcaturas. Uma personagem muito conhecido dessa tendência é Malasartes, do folclore luso-brasileiro,

No século XIX, acontecem as Guerras Napoleônicas e o Êxodo da Corte Portuguesa para o Brasil; o clima é de revoltas e motins, momento em que começa a atuação da primeira geração romântica portuguesa; Almeida Garret e Alexandre Herculano.

A preocupação com a Literatura, nestas primeiras décadas, é secundária, por isso os românticos começam a redescobrir as fontes narrativas populares, resultando nas coletâneas de narrativas folclóricas, divulgadas mais tarde como “contos nacionais para crianças”. A primeira compilação de vários romances populares portugueses foi feita por Almeida Garret, que recolheu um grande acervo de textos populares guardados pela tradição oral e por livros ou manuscritos de diversos autores e publicou-os por partes, entre 1843 e 1851, na obra intitulada “O Romanceiro”. Enquanto isso, Alexandre Herculano dedicou-se à pesquisa das fontes populares medievais da literatura portuguesa, e publica, em 1851, dois volumes da obra “Lendas e Narrativas”.

Na década de 70, em Portugal, inicia-se uma produção literária especificamente para crianças, já sob o magistério da geração realista. Os textos eram orientados pela pedagogia maternal da época: “O leite é o alimento do berço; o livro, o alimento da escola”.

João de Deus, poeta vindo do Romantismo, é o primeiro a escrever textos dedicados exclusivamente às crianças. Em 1876, publica a “Cartilha Maternal”, que se torna best-seller em Portugal e no Brasil e serve para o aprendizado da leitura até a entrada do século XX. Antero de Quental publica “Tesouro poético da Infância”, em que procura ultrapassar o simples moralismo e o puro recreio presente nos textos dedicados às crianças e busca desenvolver nelas o gosto e a sensibilidade poética, embora seus poemas estivessem ainda

muito distantes do que se pretendia, pois não eram acessíveis à mentalidade do público infantil.

Pouco mais tarde começa a surgir uma nova consciência em relação aos reais interesses da criança e portanto, a urgência de uma nova formação cultural a ser dada a ela.

“É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e de jovem.” (LAJOLO, 1994, p. 26)

Na passagem dos séculos ocorreram grandes transformações na sociedade brasileira, inclusive no que se referia ao sistema escolar nacional; houve reformas e é incorporada em sua área a produção literária para crianças e jovens. Ao mesmo tempo em que se davam as traduções e adaptações de livros literários para o público infanto-juvenil, afirmava-se também no Brasil, a urgência de uma consciência para a literatura, própria para se valorizar o nacional, assim como se vinha fazendo com a literatura para os adultos.

Este período foi de grandes e rápidas transformações, pois surgia uma nova classe; a classe média, que se auto-afirma através das profissões liberais, Literatura e Pedagogia se desenvolvem juntas, a inteligência ganha um novo valor e a literatura romântica e realista são marcadas por essa valorização tão difícil de se impor aos poderes econômicos, políticos e sociais dominantes.

Os conceitos de literatura e educação estiveram sempre ligados. São Paulo foi um dos centros pioneiros do movimento de renovação educacional. Muitos livros foram desenvolvidos para auxiliar no ensino nas escolas brasileiras, tais como; cartilhas e gramáticas portuguesas e francesas, “livros de leitura” brasileiros, métodos de aprendizagem da leitura etc. Porém a dificuldade para a produção editorial era grande, por isso os livros eram impressos na Europa, e começa o esforço para sanar esta dificuldade.

Os livros de leitura, no Brasil, foram a primeira manifestação consciente da necessidade de uma produção de leitura para crianças; eles foram uma tentativa de realizar uma literatura infantil brasileira.

A educação brasileira foi orientada para a afirmação dos valores do sistema herdado; mescla de feudalismo, aristocracismo, escravagismo, liberalismo e positivismo, e as obras desta época revelam bem esta afirmação.

Os pilares desse sistema educativo seriam:

1. *Nacionalismo*: preocupação com a língua portuguesa *falada no Brasil*: preocupação de incentivar nos novo entusiasmo e dedicação pela pátria; o culto das origens e o amor pela terra (com ênfase na vida rural e, conseqüentemente, idealização da vida do campo, em oposição à vida urbana).
2. *Intelectualismo*: valorização do estudo e do livro, como meios essenciais de realização social – meios que permitiriam a ascensão econômica através do Saber.
3. *Tradicionalismo cultural*: valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como *modelos* da cultura a ser assimilada e imitada.
4. *Moralismo e religiosidade*: exigência absoluta de retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos.

São esses valores que encontramos na obra dos precursores e que, em certa medida, persistem latentes na criação literária posterior. (COELHO, 1991, p. 207).

O primeiro livro brasileiro com grande repercussão na área escolar foi “O Livro do Povo” (1861), de Antônio Marques Rodrigues: sua preocupação era a de atender à necessidade do ensino primário no Brasil. Ao mesmo tempo tinha-se Abílio César Borges, que escreveu vários livros originais dedicados especialmente às crianças. Partiu do modelo europeu e escreveu uma série de “Livros de leitura”, conhecidos como “Método Abílio” (1868). Esta série representou um grande salto na pedagogia brasileira. Um dos grandes sucessos de livros infantis no Brasil é “O Amiguinho Nhonhô” (1882), de Joaquim José Meneses Vieira, o único título infantil brasileiro a ser incluído nas reedições, em 1895, dos livros consagrados no período romântico. Publicou muitos livros didáticos e literários, com grande divulgação e publicou o primeiro livro brasileiro sobre educação primária, “Manual para os Jardins da Infância” (1882). Neste mesmo ano, temos “Série Instrutiva”, de Hilário Ribeiro de Andrada, obra considerada como uma das mais populares no Brasil, no fim do século XIX. Nessa Série Instrutiva, caracterizam-se os valores da sociedade-liberal-burguesa-cristã, que embasavam toda obra didática e literária da época. A romancista Júlia Lopes de Almeida foi muito importante na criação de uma literatura essencialmente brasileira. Sua primeira contribuição de literatura para criança foram contos infantis.

Teríamos ainda muitos outros para citar, mas o objetivo é fazer um breve percurso pela história do surgimento da literatura, opto por mencionar alguns nomes importantes na produção literária infanto-juvenil no Brasil; Felisberto de Carvalho (1890), (Romão Puiggari (1893), Arnaldo de Oliveira Barreto, João Kopke, Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895), Figueiredo Pimentel (1896), Zalina Rolim (1897), Francisca Júlia (1899), Francisco Vianna (1900), Alexina de Magalhães Pinto (1907), Presciliana Duarte de Almeida e Viriato Correia (1908), Olavo Bilac e Manuel Bonfim (1901), Arnaldo de Oliveira Barreto (1915) e Tales de Andrade (1919).

Este panorama revela a grande carência na área da Literatura Infanto-Juvenil e todos se esforçando para supri-la, todos preocupados com uma literatura para os pequenos leitores.

Mas quem parece que encontra mesmo um bom caminho para a Literatura Infantil é Monteiro Lobato. Rompe com as convenções do século e lança novas idéias. Isto não foi fácil, necessitou de um longo tempo para ser aceito, exigiu muita luta por parte do escritor, que se preocupava com a renovação da Literatura Brasileira. Escreveu não só para as crianças, como também para os adultos.

Lobato recusou-se a usar em suas estórias o sentimentalismo, em moda na época, preferiu o humor e a ironia. Em suas adaptações de livros clássicos de literatura infantil, ele eliminou o sentimentalismo e criticou as moralidades das fábulas, procurou ainda tirar das leituras infantis as “tensões”. “Pode-se dizer que Monteiro Lobato evitou as tensões psicológicas insolúveis ou angustiantes para os pequenos leitores; explorou os “conflitos” ligados às aventuras e que podem ser resolvidos, de maneira positiva, ao nível da narrativa e da vida.” (COELHO, 1991, p. 236).

Na década de 30, aumentam os setores preocupados com a formação das novas gerações, período em que se cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, e a Literatura Infantil também se mostra às autoridades como um problema a ser solucionado.

Na década de 40, expandem-se no Brasil as histórias em quadrinhos, com seus super heróis, detetives e aventuras, resultados da fusão entre o maravilhoso e a ciência. “É nessa época (anos 30/40) que, em nível de grande público, se vulgarizam, entre nós, as coleções das grandes novelas de aventuras da literatura européia ou norte-americana; e de traduções de romances românticos franceses, para o público feminino.” (COELHO, 1991, p. 245).

O ensino primário desta época tinha o objetivo de formar o cidadão para cooperar com a comunidade social e com os ideais cívicos, logo a preocupação com o literário dá lugar ao didático. Começam a ser proibidos, nas escolas religiosas, os livros de Lobato, com a acusação de serem perniciosos às crianças. O tipo de literatura para criança que surge aqui, tenta eliminar, de sua gramática narrativa, as “irrealidades”, o extraordinário e o maravilhoso, que até então caracterizavam a Literatura Infantil. Fadas, bruxas, duendes, talismãs, castelos, princesas etc, foram considerados mentiras e por isso tinham de ser combatidos.

Defendia-se o princípio de que os contos de fada ou maravilhosos em geral falsificavam a realidade e seriam perigosos para a criança, pois poderiam provocar em seu espírito uma série de alienações como: perda de sentido do concreto, evasão do real, distanciamento da realidade, imaginação doentia, etc. (COELHO, 1991, p. 247).

Na década de 50, a história em quadrinhos ganha importância e torna-se um dos produtos mais lucrativos na área da imprensa e inicia-se um movimento em prol do Teatro Infantil. Em 60, a literatura para crianças e jovens surge como preparação para o grande surto criador que se dá na década de 70, período em que a literatura confiante, segura é substituída por uma literatura inquieta, instigadora.

Entre o período de 70/80, destacam-se a produção de novos ilustradores, que criavam através da imagem uma linguagem narrativa autônoma e a poesia, essencialmente importante na produção literária para crianças e jovens.

Analisando a natureza dessa literatura mais recente, conclui-se que hoje *não há um ideal absoluto* de Literatura Infantil (nem de nenhuma outra espécie literária). Será “ideal” aquela que corresponder a uma necessidade profunda do tipo de leitor a que ela se destina, em consonância com a época que ele está vivendo ... (COELHO, 1991, p. 264).

A Literatura para crianças e jovens esteve sempre ligada aos sistemas de educação reinantes nos grupos sociais, teve função formadora, ao apresentar modelos de comportamento com a finalidade de reforçar os valores sociais vigentes.

Toda a Literatura Infanto-Juvenil esteve centrada em três pólos: Instrução, Recreação e Educação, sua função era divertir, instruir, moralizar, aconselhar, educar. Nasce da necessidade do homem de se comunicar, de contar suas experiências e acaba ganhando novo caráter ao longo dos séculos, tornando-se algo pesado, distante da “vida”. Sua linguagem e tema, eram distantes da percepção dos pequenos leitores, era considerada *passa tempo*.

A sociedade por um bom tempo pensou a criança como um adulto em miniatura, criando textos longe do seu alcance de compreensão e difíceis de despertar nela o interesse e o prazer pela leitura.

Hoje a literatura infanto-juvenil apresenta uma nova concepção de texto escrito, aberto a questionamentos e reflexões, podendo despertar o espírito crítico e analítico. As temáticas e a linguagem são mais próximas à realidade do público infanto-juvenil.

Todo o passado da história da literatura para adultos e crianças contribui para a formação da literatura de hoje, pois para continuar a História tornando-a melhor é necessário analisar os erros e os acertos do passado.

Atualmente, adultos e crianças têm uma literatura adequada aos seus interesses, gosto, necessidade, cabe certificar se ela tem um novo caráter dentro da sala de aula, ou se ainda permanece sua função inicial.



*“Nem se pode pensar a natureza, nem a necessidade da certeza, sem a possibilidade de mudar.”*

*Olga de Sá*

## Capítulo 3

### 3. Avaliação em Literatura Infanto Juvenil

#### 3.1 Avaliação da Aprendizagem

“O termo avaliação deriva da palavra valer, que vem do latim *valere*, e refere-se a ter valor, ser válido. Conseqüentemente, um processo de avaliação tem por objetivo averiguar o "valor" de determinado indivíduo.” (BLAYA, 2004). Esta afirmação deixa claro que a avaliação é um ato de atribuir valor ao aprendizado do aluno, e por isso deve ser predominantemente qualitativa. Há momentos de aprendizagem que se prestam à avaliação quantitativa, mas jamais deve servir de “ponto final”, indicadora de um bom ou mau desempenho. O problema não está na modalidade da avaliação e sim no como fazê-la e o que se objetiva com ela, pois pode ocorrer de um professor optar por uma modalidade, dentro dos “padrões” de uma avaliação adequada e não desempenhá-la bem; é preciso avaliar conforme os objetivos estabelecidos, não basta só conhecer as técnicas.

A avaliação deve ajudar a otimizar a qualidade da aprendizagem, auxiliar na tomada de decisão, de onde se está e onde se quer chegar e se os objetivos propostos pelo professor foram atingidos ou não. Ela não é só para verificar se o aluno aprendeu ou não, mas também para descobrir o porquê da sua dificuldade e fazer com que ele perceba o valor do que aprende. “Avaliar um aluno com dificuldade é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem...” (LUCKESI, 2006, p. 173)

O processo da ação pedagógica necessita de ajustes, e é avaliando que se percebem os ajustes necessários para o crescimento de todos os envolvidos no ato de ensinar. Aluno e professor detectam o que precisam melhorar na própria prática educativa. Isto não deve acontecer somente em momentos determinados, fechados, e sim durante todo o processo, a cada aula, cada vivência de aprendizagem. “A avaliação é um processo e como tal deve ser encarada. Por isso, ela deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada, periodicamente, como um dos aspectos integrantes do processo de ensino-aprendizagem.” (HAIDT, 2001, p. 312)

O ato de avaliar não pode estar somente associado a exames e provas, senão o aprender tornar-se-á cada vez mais mecanicista, desestimulante, objeto de cobranças, punições e prêmios.

É comum professores manifestarem-se sobre a possibilidade de o aluno passar ou não de ano e os pais vinculam presentes e estímulos materiais à aprovação dos filhos ao final do ano letivo. A avaliação faz parte da aprendizagem do aluno, não é um ato isolado, deve ajudar o aluno a aprender, e não ser instrumento do professor para puni-lo com notas baixas, dominar o conteúdo. Avaliar pautado por conteúdos limita a construção do conhecimento. Se o aluno não aprendeu pode ser que não venha a aprender se não lhe for dada uma nova oportunidade de aprendizagem. Nesse caso, parece que a avaliação não serviu a seus reais propósitos, a não ser colocar o aluno em situação de medo, preocupação, angústia, desinteresse pelo estudo, constrangimento etc.

O professor deve analisar por meio dos processos avaliativos o motivo dos “erros” dos alunos e as suas dificuldades no ato da aprendizagem e, ao detectar estes “erros”, por meio da avaliação, procurar ajudá-lo a superá-los. Na maioria das vezes, o aluno não se importa com a indicação do erro, pois sabe que ele é indicação de uma nota. O professor aponta o erro não dando chances ao aluno de corrigir e de mudar o seu destino.

Um aspecto fundamental para que a avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saiba quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo. (COLS e MARTÍ apud HAIDT, 2001, p. 314).

É por meio da avaliação que se podem conhecer as habilidades do aluno, sua reflexão, sua competência, respeitando seu ritmo de aprender, suas opções estratégicas na resolução de uma tarefa, suas dificuldades etc. Este tipo de postura exige do professor paciência, porque aprender exige tempo, e na maioria das vezes, é um longo processo. Por isso não se pode estabelecer, exigir um marco em que se possa detectar que o aluno aprendeu o que o professor desejava, pois é preciso respeitar o ritmo e a maneira como o educando é capaz de aprender, a cada momento.

Buscar formas adequadas de avaliar é uma grande conquista para a realização de uma boa avaliação. Ela pode ser oral, escrita, por meio de posturas de observação, participação em debates, processos de produção, apresentações coletivas. Talvez, o que favoreça, ajude a se optar pela melhor forma de se avaliar é ter claro o que se quer avaliar. É preciso tomar cuidado para não confundir o que se quer avaliar com o que se deseja como “produto final”.

Ao determinar o que se quer ao final da avaliação, a tendência é conduzi-la para este fim, esquecendo-se do processo. Júlio Furtado (2007) afirma que “A avaliação não é foto, é filme; o antes, o agora e o depois, tem começo, meio e fim.”

É importante definir objetivos que orientem o processo de ensino-aprendizagem, que ajudem na escolha da avaliação mais adequada. Segundo Haidt (2001, p. 295): “A partir da formulação dos objetivos que vão nortear o processo ensino-aprendizagem, determina-se o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar.”

Importa muito mais o como e o porquê aprender, que o resultado no final da avaliação, pois ele é consequência da qualidade da prática pedagógica de ensino. O ensino só acontecerá se houver aprendizagem. Não é preciso preocupar-se tanto com o resultado; se se cuida do processo, ele, certamente, será positivo e satisfatório.

Dá-se tanta importância para a nota e esquece-se de avaliar verdadeiramente o rendimento do aluno, esquece-se que ao atribuir uma nota é necessário ter critérios, pois o problema não é a nota, e sim o significado dela para o aprendizado do aluno.

Um dos critérios da avaliação deveria ser o rendimento do aluno, e isto na maioria das vezes não é levado em conta. O questionamento essencial é como estabelecer critérios?

Há muita preocupação com a elaboração de provas e notas, e se negligenciam os critérios para avaliar. Uma das preocupações dos professores é se o aluno vai estudar se não houver prova. Acreditam que tem que haver provas, e elas tornam-se a arma do professor para que ele estude e supostamente “aprenda”. Na verdade, o aluno não aprende porque se preocupa com o que vai ser cobrado na prova, ou como recuperar a nota, caso ele não alcance a média estabelecida se vai ser aprovado ou não. Estas posturas não garantem a aprendizagem.

A mudança das posturas avaliativas tem sido objeto de muita resistência por parte de muitos docentes. É bom lembrar que uma avaliação não depende somente do professor, mas também da instituição na qual ele está inserido, de toda a equipe pedagógica.

Afirma Luckesi (2006, p. 171) que “essa prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação.” Ele parte deste princípio, de que o ato de avaliar é um ato amoroso.

Em síntese, o ato amoroso é acolhedor, integrativo, inclusivo. Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher a

situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (LUCKESI, 2006, p. 172).

Mudar as posturas avaliativas exige desconstrução e reconstrução da concepção de avaliação e de suas práticas.

Toda e qualquer avaliação deveria estar voltada para as necessidades apresentadas pelos alunos. Bevenuto (2002) diz: “avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.” A avaliação precisa ser mais humana.

### 3.2 Posturas avaliativas em Literatura Infanto-Juvenil

A Literatura Infanto-Juvenil desempenha um papel muito importante na formação da criança e do adolescente, por isso não deve ser vista somente como um conteúdo curricular que veicula informações por meio da literatura de forma tradicional. Como toda e qualquer avaliação deve ser instrumento de colaboração no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, surge a preocupação de como proceder nos processos avaliativos na Literatura Infanto-Juvenil.

É fato que para cada aprendizagem deve haver uma forma específica de se avaliar. Assim é necessário diversificar os instrumentos de avaliação para que atendam às necessidades dos diversos estilos de alunos, respeitando e levando em consideração o perfil de cada um aprender.

É importante entender o como os alunos aprendem, quais atividades os ajudam a aprender. Cabe ao professor detectar, via avaliação, o que promove a aprendizagem; assim, talvez, consiga realizar uma avaliação justa. Não basta aplicar provas e fazer da avaliação um momento estanque das aulas.

Há, comumente, no professor a preocupação de apresentar aos pais o resultado de uma avaliação do aluno, no final do bimestre/trimestre. Este tipo de preocupação prejudica os objetivos pertinentes à avaliação. A LDB Lei nº 9.394/96, Inciso V, art. 24 propõe: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.”

Primeiramente, antes de avaliar, é preciso ter claro o que se quer avaliar; na maioria das vezes, não é a aprendizagem, o foco da avaliação e sim avaliar o conteúdo pelo conteúdo, não raras vezes fragmentado e descontextualizado, perdendo-se a oportunidade de aproximar a literatura da vida do educando, tornando-a um hábito prazeroso na rotina do aluno.

Para o educador, o fundamental é que o aluno assimile conceitos e aprenda a manipulá-los, nesse sentido a literatura deve educar e/ ou divertir (distrain); para o interessado em literatura, o fundamental é que o aluno/leitor sensibilize-se diante do texto e, assim, possa fruí-lo. (MICHELETTI, 1990, p. 20).

Para que ocorra uma avaliação eficiente e eficaz na Literatura Infanto-Juvenil, faz-se também, necessário, formar professores capazes de trabalhar esta literatura como parte do instrumento educativo para que haja concordância entre o sistema de avaliação e compreensão dela por parte dos alunos. Aos professores que já estão na prática, há que se propor momentos de reflexão e estudo, sejam cursos, palestras, seminários, laboratórios, reuniões e, aos que estão se preparando no Ensino Superior, preocupar-se em conscientizá-los e prepara-los para a prática avaliativa.

O aluno vivencia diversas formas de avaliação, cada professor ministra um sistema de avaliação, o que não ajuda no crescimento do educando, ao contrário, cria dificuldades de adaptação e entendimento, levando o aluno a vivenciar conflitos de como ele deve agir diante de cada avaliação. As estratégias para avaliar podem ser diversas, inclusive cada disciplina pode ter a sua, mas o sistema avaliativo deve estar em consonância com as outras matérias.

Saber avaliar é tão importante que mereceria ter status de disciplina na grade curricular dos cursos de formação de professores, não bastando ser abordada como conteúdo. E, juntamente ao estudo da avaliação, o estudo dos processos de aprendizagem.

Esta defasagem nos cursos de formação gera professores exigindo de seus alunos algo que eles ainda não estão prontos para aprender. É necessário ter conhecimento do que eles são capazes de compreender naquela fase para que não sejam prejudicados, para que se tome o devido cuidado de não cobrar deles o que ainda não está ao seu alcance. Quando não se respeita o nível conceituável do aluno, vem a desmotivação do aluno para aprender. “O tempo do aluno que precisa ser, sobretudo, respeitado é o tempo de aprender e o tempo de ser e não o tempo “de aprender determinado conteúdo.” (HOFFMANN, 2005, p. 51). É preciso entender, conhecer melhor e compreender todas as fases pelas quais passa o educando.

É muito importante, ao avaliar, perguntar-se: porque estou avaliando? Não perdendo de vista os objetivos e estratégias adequadas ao ensino da Literatura Infanto-Juvenil.

Avaliação e aula deveriam caminhar juntas. Como é possível ignorar as atividades realizadas durante as aulas ou em casa e fazer outras à parte para avaliar? Na hora das atividades, o aluno evidencia o seu conhecimento e, muitas vezes, a pressão e o peso que a avaliação exerce em momentos marcados, gerando dificuldades de expressão.

Bom seria se a avaliação levasse o aluno a refletir sobre o seu aprendizado, a verificar o seu conhecimento; se ele tivesse consciência do quão importante é a avaliação no seu processo de aprendizagem, daria mais valor a estes momentos.

Não bastassem as incongruências no que se refere à forma dos processos de avaliação, há problemas dos enunciados, que muitas vezes, não são claros ou são ambíguos, dando margens a mais de uma interpretação. Muitas vezes o professor prepara provas com questões como “Qual a sua opinião sobre o final da história de ‘O Pequeno Príncipe’?” Sendo opinião, o aluno poderá ter muitas respostas, como: “Não tenho nenhuma opinião sobre o final da história de ‘O Pequeno Príncipe’”. O que pareceria absurdo aos olhos do professor. Mas o enunciado não dá nenhum critério e não traz embasamento algum para a resposta. Qual será o critério de correção do professor? O aluno terá que responder o que o professor deseja. O que será considerado certo? Se a resposta for a citada acima, a questão deve ser anulada, considerada errada ou inadequada? Pode-se dizer que o aluno deve responder de acordo com o que foi trabalhado em sala de aula, mas isto é expectativa do professor e não necessariamente desejo do aluno, a quem foi pedido para dar uma opinião, ou seja, uma oportunidade de expressar a sua própria opinião e não a que o professor quer que ele responda. É preciso para avaliar estabelecer critérios claros correção nas avaliações e dar ciência aos alunos destes critérios.

Se o aluno tem claro o que será avaliado, ganha mais segurança na hora da avaliação, dissipando-se o medo. O professor também apresenta medo quanto ao resultado da avaliação, pois ela revela, na verdade, o que ele conquistou como profissional no intuito de educar. O resultado dela não deve ser visto como responsabilidade somente do aluno, mas também do professor. O que uma avaliação prova? O que o professor conseguiu atingir ou não. Observe-se que quando o aluno vai bem o professor se realiza, chegando a dizer que ele ensina bem. Quando o contrário acontece, isto é, o aluno vai mal, o professor, imediatamente culpa o aluno, dizendo que ele não estudou, não prestou atenção à aula, não gosta da matéria etc. Geralmente o professor não é capaz de fazer uma auto-avaliação, uma revisão crítica da sua postura avaliativa, do motivo do insucesso do aluno e dele próprio.

Uma outra situação presente no ensino da Literatura Infanto-Juvenil na educação Básica causa preocupação. A compreensão de textos literários, dada a subjetividade deste

objeto de expressão suscita interpretações plurívocas no leitor e, muitas vezes, o professor quer dar uma “resposta única”, desprezando trabalhar com os questionamentos. O professor preocupa-se, demasiadamente, com as respostas e se esquece das perguntas que são cruciais no processo de aprendizagem, como a capacidade de questionar. Há que se aproveitar delas para despertar no aluno a capacidade de usar e desenvolver o seu conhecimento, despertar questões e não dar respostas.

A literatura possibilita que se trabalhe com os questionamentos e, não raramente, se tem a preocupação de avaliar as respostas. É preciso formar pessoas livres para dar suas respostas, sem que sejam aquelas que o professor deseja que sejam dadas. Criam-se algumas perguntas que talvez nem os próprios autores das obras sejam capazes de responder.

Talvez os professores ainda não estejam preparados para tal postura, pois nem sempre se tem resposta para tudo; e, a preocupação do professor, na maioria das vezes, é dar respostas prontas aos questionamentos dos adolescentes, enquanto que deveriam buscá-las juntos, agindo assim, ao invés da literatura fazer parte da formação do educando ela se torna somente mais uma matéria a ser estudada. Dá-se tudo pronto ao aluno e ele guarda consigo as possíveis questões e possibilidades de interpretação e análise, possíveis reflexões que o levariam a dar mais um passo em direção ao próprio crescimento como estudante e cidadão. Além da disciplina em questão há um aluno-pessoa, que limita-se a aprender conteúdo.

Se a escola mantém posturas tradicionais quando trabalha literatura, acumulando informações em detrimento do trabalho com contextos literários para formação de leitores, onde fica a função da literatura, o pensar, o refletir, a mobilização de conhecimentos?

“É imprescindível a construção de uma cultura avaliativa que rompa com a concepção autoritária, seletiva, classificatória, punitiva e terminal.” (SILVA, 2006, p. 16)

A avaliação na escola está diretamente ligada ao sistema de avaliação da instituição e ao seu sistema educativo. Não é só dever do professor fazer as conexões necessárias à avaliação eficaz, mas precisa agir em consonância com a instituição que, em seu sistema de ensino, expressa uma filosofia avaliativa.

“Desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino.” (SILVA, 2006, p. 16)

E será que tudo é avaliável na Literatura Infanto-Juvenil? O que avaliar em literatura? Tudo se torna avaliável quando se tem objetivos, isto é, se tem um porquê avaliar. Não se pode exigir que ao dar um livro para uma turma ler, todos tenham a mesma compreensão dele,



façam a mesma leitura, pois cada um traz consigo uma experiência de vida, uma leitura de mundo que interfere no seu modo de ler e interpretar o texto. Na avaliação há que se considerar o todo: a pessoa e a compreensão dela em relação ao conteúdo.

Uma avaliação em literatura não pode jamais deixar de levar em conta a riqueza de interpretações, a criatividade e individualidade de cada um e a diversidade de pensamentos, na hora de fazer a análise e interpretação da leitura, ao contrário, há que se incentivar a criatividade e a originalidade, a ousadia de ser diferente. Isto não quer dizer que se deva aceitar toda e qualquer interpretação, análise do aluno, mas permitir que ele use do conhecimento teórico dado pelo professor para inferir idéias sobre o texto.

Não será possível formar pessoas amantes da arte, da qual a Literatura faz parte, se a avaliação for autoritária, diretiva, classificatória.

Um bom resultado, ou não, de uma avaliação nas atividades de Literatura Infanto-Juvenil, nem sempre depende do que o aluno sabe, mas da opinião de quem o avalia porque o fator subjetividade está presente no ser humano: avaliado e avaliador estão sujeitos a este fator.

Sabe-se que há pesquisas feitas em que provas com questões iguais foram distribuídas para vários professores resolve-las e os resultados foram diferentes, pois os julgamentos e a compreensão variam de pessoa para pessoa, ainda que seja objetiva a questão e também se deva ser a resposta.

Os julgamentos e os critérios de quem corrige também sofrem variações, gerando médias a serem dadas, que dependerão da interpretação do professor e não só do que o aluno sabe, ou não. Vários professores atribuem notas diferentes à mesma prova, ou um professor atribui nota diferente à mesma prova, em momentos diferentes. Isto vivido e presenciado, pela autora deste trabalho, em sala de aula e em momentos de dinâmica em reuniões pedagógicas.

Tratando-se de literatura não é possível ser tão rígido na maneira de avaliar, fazendo dos textos meros instrumentos de uma avaliação fechada em si mesma.

A avaliação deve ocorrer a todo o momento: quando o aluno lê, ouve, produz um texto. Observar estes momentos é muito importante para se avaliar, pois é nesta hora que se podem obter informações reais sobre o aprendizado do aluno mais que nos momentos específicos marcados para prova por mais elaboradas que sejam.

Uma situação de aprendizagem pode consolidar uma situação de avaliação e o inverso também é verdadeiro. A avaliação em arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam. (PCN ARTE, 1998, p. 55).

Há maior preocupação com as provas, que com o aprendizado do aluno. Gasta-se mais tempo elaborando provas, explicando e aplicando-as, corrigindo-as, que pensando na melhoria da ação em sala de aula, aplicam-se tantas provas que não sobra tempo para ensinar.

O aluno aprende melhor um conteúdo quando consegue atribuir-lhe significado. Na literatura isto não é difícil, porém cria-se uma distância entre a literatura e sua significação na vida do educando, ao invés de se estabelecer relação. Segundo Furtado (2007), “É preciso entender como se aprende.” Como alguém aprende? Quase sempre atribuindo significados, fazendo relações com o real.

A avaliação adequada deve acontecer quando não está fora de um contexto e nem limitada a uma avaliação de conhecimentos isolados.

É preciso que os nomes, as cidades, a natureza, os acontecimentos, as pessoas, sejam da intimidade do pequenino leitor para que este se interesse pela leitura. A criança não sai de si mesma, com a mesma facilidade com que o adulto o faz. A criança é um jardim fechado. E por isso muito mais do que o adulto é preciso que a literatura vá a ela, fale aos seus horizontes de seu mundo interior. (D'ÁVILA, 1961, p. 63).

Algumas posturas avaliativas demonstram que o professor tem prazer em avaliar o que o aluno não sabe; no processo de elaboração de uma avaliação pensa-se naquilo que ele não saberá responder, que será difícil; lembrem-se aqui as famosas questões e alternativas de “pegadinhas”, de exceções.

Afirma Léa Depresbíteris (2007) que “a avaliação precisa ser cuidada. O cuidado está acima de qualquer técnica. E eu só cuido do outro se acredito que o outro vale a pena.”

Será que um escritor de Literatura Infante-Juvenil ao escrever um livro pensa que ele servirá para avaliar alguém? Que a leitura deva ser cobrada e o leitor deva saber tudo o que o livro contém e mais o que o professor queira? São perguntas interessantes de se fazer ao pensar na literatura e na avaliação. Talvez isso ajude a rever a forma de avaliar e o porquê avaliar.

Um fator importante pode ser a relação do professor com a leitura de textos literários, o como ele os valoriza, interpreta, compreende, que tipo de análise faz e que lugar ocupa na vida dele, pois da mesma forma que ele vê a literatura, transmite-a ao seu aluno.

Se o relacionamento do aluno e do professor com o texto literário for envolvido por uma atmosfera emancipatória, isso imprimirá um novo significado à avaliação, provocando uma prática inovadora no ensino de Literatura e no processo de avaliação do mesmo em todos os níveis de escolaridade – descrição do relacionamento do aluno-leitor entre o conteúdo de suas leituras e com os apelos internos e com a realidade exterior. (ROSİNG, 1990, p. 185).

É preciso estar atento ao oferecer um livro para o aluno, pois muitas vezes determinam-se leituras inadequadas ao público infanto-juvenil, distantes da compreensão e interesse do educando. É preciso levar em conta as etapas do desenvolvimento infantil/juvenil e desenvolver práticas de leitura e avaliação que estejam de acordo com os níveis de compreensão da criança e do adolescente.

..., a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixas etárias” sejam sempre *aproximativas*. (COELHO, 2006, p. 32.).

Muitas vezes, se quer que o aluno leia obras que desenvolvam determinadas idéias e mostrem determinadas condutas, tornando-se apenas uma leitura obrigatória, moralista, como nos séculos passados. “Livros com literatura não querem ensinar nada.” (AZEVEDO, 1990, p. 126).

Parece que há uma grande preocupação em ensinar às crianças, quando pequenas, a ler, motivá-las a frequentarem bibliotecas e retirar livros, mas depois, nas séries terminais da Educação Básica isto se torna apenas uma obrigação do aluno, acabando o interesse em continuar seu processo de leitura, fazendo com que ele se desinteresse pela literatura, esquecendo-se de que ela deve ser algo prazeroso, para que o aluno possa fazer escolhas de boas leituras etc.. A avaliação para os alunos, neste período, parece que não tem a mesma rigidez e a mesma forma, como nas séries seguintes quando os livros são lidos porque “vão cair na prova” ou para fazer uma apresentação teatral, sem nenhum valor para o aprendizado. Enquanto que para os “pequenos” a literatura ainda é algo prazeroso, cheia de fantasias, mistérios, encantos e não objeto de avaliação.

Na maioria das vezes, os textos literários são lidos oralmente na sala de aula, pontuando momentos para verificar se os alunos estão lendo bem. Talvez muitos nem queiram mesmo ler bem, pois a motivação para a leitura é muito fria, sem sentido. É preciso pensar na maneira de propor esta atividade para que não seja um momento somente para verificação de boa leitura.

Seria bom se os deixassem conhecer as obras, sem cobrança em provas. Isto não quer dizer que se deva excluir o ensino das teorias; elas fazem parte do processo, devem ser ensinadas, são necessárias para maior conhecimento e compreensão da literatura infanto-

juvenil. Não só devem ser ensinadas, como também bem avaliadas, juntamente com as reflexões e análises.

É interessante pensar que a literatura surge da necessidade das pessoas contarem suas experiências, expressar seus sentimentos e crenças, inventar histórias e querer contá-las. As crianças e o adolescente vivenciam isto, no dia-a-dia, sem precisar que alguém as ensine. É preciso lapidar o gosto deles pela literatura. O que eles gostam de fazer a literatura lhes oferece.

Depende do adulto o despertar do público infanto-juvenil para a literatura, para a leitura crítica e reflexiva, a formação de cidadãos leitores da realidade em que vivem e que utilizem a informação para rever a própria compreensão de mundo.

A avaliação não é responsável por fazer o aluno gostar de literatura ou não, embora posturas adequadas possam ajudar em experiências positivas com o texto literário. A avaliação deve ser bem realizada, pois é o aprendizado do aluno que está em jogo. É importante lembrar que “O que ficou da literatura de Lobato não são ensinamentos sobre isso ou aquilo, mas o universo, aquele microcosmo mágico que ele criou.” (AZEVEDO, 1990, p. 127). É isto que precisa ficar nos alunos: um mundo mágico, que habita só nele, e isso não é conteúdo para ser avaliado, objetivamente, e, muito menos, quantitativamente. É comum nas aulas de português apresentar-se uma literatura com dados objetivos; ela não é assim, mas quase sempre o professor cria, inventa uma objetividade nas atividades com textos literários e faz com que ela perca sua magia. Isto acontece talvez, porque muitos professores nunca experimentaram a magia da literatura, apenas leram livros, e estudaram teorias literárias e história da literatura, tudo isto é necessário, mas sem deixar de lado o encanto da literatura.

Por isso, muitas vezes, o ensino de literatura se restringe a indicar um livro para ler e depois pôr algumas perguntas no quadro para que o aluno responda e as entregue, sem nem mesmo propor alguma discussão, explicação, virando verificação de leitura e não acrescentando nada ao aprendizado do aluno. Quando o aluno quer esclarecer algo sobre o que o professor pediu, fazendo perguntas durante a prova, ouve-o dizer que não sabe nada, que esqueceu-se de tudo. Isto faz com que o aluno deixe em branco as questões ou respondendo qualquer coisa e, neste momento, o aluno é lembrado de que esta nota tem mais valor que a nota de outras atividade feitas anteriormente. Perde-se o momento de avaliação como momento precioso de aprendizagem.

É uma pena que, neste caso, o professor não tenha entendido que poderia ter contribuído para a aprendizagem do seu aluno, que ambos teriam tido maior “sucesso”, se ele

soubesse o real sentido de avaliar e o como. Quando acontece este tipo de postura, acontece a não avaliação e jamais se alcançam os objetivos do ensino.

Muitos alunos gastam mais tempo elaborando estratégias para colar que para estudar, preocupados em “tirar nota” e não preocupados em aprender, pois não é interesse de determinados professores que ele aprenda, apenas que vá bem na prova.

O uso de “cola” (seja escrita no papel, na borracha, etc.) não é aceito pela escola por ser considerado recurso alheio ao processo de ensino-aprendizagem. Já a cola na cabeça (“decoreba”) – que também não faz parte do processo de formação e construção do conhecimento – é frequentemente aceita e até legitimada pelo tipo de prova que é dado pela escola. Isto deve ser superado. (VASCONCELLOS, 1993, p. 64).

Ainda não há consciência, ou se há, não há prática, de que a avaliação pode ser feita sem atribuir nota e que se pode atribuir nota sem ser por prova. Uma não é dependente da outra para dizer se o aluno aprendeu ou não, se ele pode ser aprovado e se atingiu o esperado pelo professor. Muitos alunos, sabendo o que o professor deseja, se esforçam por agradá-lo mesmo que a resposta dada não seja a que ele acredita ou assimilou, mas que sabe que será considerada certa e com a qual terá bom êxito. Neste caso, mais uma vez a avaliação fracassou, e junto com ela, professor, aluno e toda a prática de ensino-aprendizagem.

Por Estrada tão ampla, a Literatura pode oferecer elementos para a compreensão do real hoje, ontem e o do devir. [...] É vivendo o texto que ele pode passar da condição de destinatário do discurso adulto para a de sujeito de sua “própria história”, realizando assim a meta que paradoxalmente a educação se propõe e inviabiliza. (GÓES, 1996, p. 103).

É comum ouvir alunos questionarem sobre o porquê de se estudar literatura e não raras vezes o professor não saber lhe dar uma resposta convincente, talvez porque nem mesmo ele tenha claro o motivo, pois também não teve uma formação adequada em relação ao ensino e aprendizado de literatura.

Só nos anos 60, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, mais tarde regulamentada pela Lei nº 5.692/1971, é que o uso de *textos literários* se tornaram obrigatórios para o ensino da Língua Portuguesa (ou Comunicação e Expressão) nas escolas.

Essa legislação foi decisiva porque obrigou a introdução da literatura nos estudos da língua, comunicação e expressão. Claro está que sobreveio um novo caos: o sistema escolar vigente não estava preparado para isso. (COELHO, 2006, p. 239.).

A maneira de introduzir a literatura na escola por não ter sido a melhor pode não ter contribuído para que ela se tornasse um instrumento de educação para a vida e, talvez por isso

ainda traga muitos questionamentos quanto ao seu ensino e seu valor no processo de aprendizagem.

Por muito tempo, a literatura serviu para se estudar gramática, calando o pensamento do leitor e não dando possibilidade dele usufruir de textos literários.

Ao avaliar literatura não deve haver a exigência de que se faça esta ou aquela interpretação, pois a literatura não é algo fechado, quanto menos sua interpretação. Ela dá liberdade ao autor de criar, portanto deve existir a liberdade do leitor de interpretar. Citando de memória Mario Quintana: “Se alguém te perguntar o que quiseste dizer com um poema, pergunta-lhe o que Deus quis dizer com este mundo...”. É exatamente isto: imagine uma única resposta/interpretação para a criação do mundo. “O texto é um detonador de significações; não sendo um universo fechado, convida o leitor a fruí-lo e dar-lhe seqüência com sua leitura.” (GÓES, 1996, p. 103)

Não adianta a escola tentar ensinar tudo, ela precisa ensinar a criar o hábito de aprender, de pesquisar, de fazer novas descobertas e novos questionamentos, e não limitar a pensar até certo ponto e de maneira única, pois o aprendizado vai muito além do tempo de escola, se aperfeiçoa ao longo da vida, conforme lhe forem dadas condições.

É interessante perceber que alguns livros são sempre interpretados do mesmo jeito, repete-se o ensinamento transmitido pelo professor, vão passando de uma geração para outra e ninguém é impelido a novas reflexões, novas leituras. É preciso desconstruir o antigo para construir o novo.

Quando se faz crítica à avaliação ou à prova, muitos professores reagem e chegam a dizer que não farão mais avaliações, tomam posturas radicais, o que também não resolve, pois se não houver avaliação não haverá condições do professor ajudar seu aluno a crescer. Ela deve acontecer: o que é preciso é a mudança, melhoria, propor-se a realizar uma meta-avaliação com todos os docentes.

De que adianta realizar uma avaliação, detectar a dificuldade e não fazer nada para que o aluno possa superá-la?

Na hora de avaliar há que se propor atividades diversas, escritas e orais, como paráfrases, resumos, resenhas, teatralização, seminários, debates, jograis; evidenciar os seus objetivos, estabelecer critérios adequados a cada atividade vivenciada, tentar realiza-las da melhor maneira possível de modo a serem colaboradoras na aprendizagem, só então será possível uma verdadeira avaliação.

Após pensar a Literatura Infanto-Juvenil como magia, arte, encanto, instrumento de educação, “diversão”, e descoberta do próprio mundo, meio para auxiliar no desenvolvimento

da criatividade, da imaginação e da emancipação do público infanto-juvenil, pode-se perguntar: como avaliá-la? E quem sabe, assim estabelecer uma nova postura avaliativa que seja coerente e justa para com o pequeno leitor.

Transportar ao livro e à imaginação inventiva o amor ao brinquedo, sem permitir que fique apenas na diversão ou na agitação vazia, eis o segredo da boa literatura infantil. Se assim for feito, ficará ela na sua verdadeira posição, que é estabelecer a ligação entre o “estudo” e a “vida”. (D’ÁVILA, 1961, p. 29).

As manifestações em relação à leitura de um texto não surgem espontaneamente, elas acontecem em diversos momentos, de diversas formas, por isso é necessário estar atento, a todo instante, quanto ao aprendizado do aluno, criando oportunidades para que estas manifestações aconteçam espontaneamente e considerá-las no seu progresso.

Criam-se tantas exigências na avaliação que se corre o risco de não saber para que servem, perdendo o foco do ato de avaliar.

Atualmente, há muita literatura sobre avaliação, há muitas oportunidades para se refletir sobre novas posturas avaliativas. Talvez, para muitos, este assunto seja corriqueiro e esteja muito claro: o que é avaliar e como deve ser, porém, na prática, é algo muito estranho. Pode ser que leve algum tempo para que verdadeiramente ocorram mudanças, por enquanto elas estão, infelizmente, associadas às provas que se prestam apenas para indicar se o aluno aprendeu ou não.

Não há uma única forma de avaliar a Literatura Infanto-Juvenil; um único método, uma única modalidade, um único modelo; há talvez, uma única intenção: formar crianças e jovens capazes de fazer diversas leituras do texto literário, libertar-se de perguntas e respostas determinadas, entender os textos, compreendê-los e atribuir-lhes um significado na sua própria vida. Se a avaliação contribuir para isto, é a autêntica, democrática, justa, contextualizada, é aquela que serve para ser aplicada no ensino da Literatura Infanto-Juvenil. E ainda, a intenção do ato de avaliar é muito importante. “Avaliar deve servir para cada vez mais permitir a cada um aprender!” (ZACHARIAS, 2007).

## 5. Considerações finais

A avaliação, em sua trajetória histórica, apresenta vários objetivos: exame, medida, teste, observação, controle, juízo final etc., tentando responder às necessidades de cada época.

Vimos que o ato de avaliar existiu desde muito tempo, pois o ser humano, em suas atividades, sempre avaliou e foi avaliado.

A Literatura Infanto-Juvenil surgiu da necessidade do ser humano comunicar sua história e ganhou um caráter moralizante, pedagógico, para atender à necessidade da época: educar as crianças, considerando-as adulto em miniatura.

Hoje há que se romper com estas idéias presentes nas ações de muitos profissionais da educação no que se refere aos objetivos da avaliação e da Literatura Infanto-Juvenil. Há que se realizar uma avaliação com posturas democráticas e promover atividades em Literatura que ajudem o aluno a gerar idéias, fazer leituras críticas, formular opiniões. Os conteúdos abordados em Literatura Infanto-Juvenil devem pressupor estratégias de leituras e atividades de linguagem (produção de texto, leitura e expressão), que levem o aluno a tornar-se um apreciador da literatura com hábitos de leitura.

As escolas devem adotar posturas avaliativas inseridas no processo de ensinar e aprender, possibilitando ao aluno aprender a pesquisar, buscar respostas e não só acertar alternativas objetivas e escrever para agradar ao professor, mas sim para desenvolver a capacidade de escrita e desenvolvimento do pensamento; ma escola que não gere situações negativas de ansiedade, deixando alunos preocupados com quantas questões têm que acertar, porque o importante é a nota e nada mais.

Há muita resistência por parte dos professores em inserir a avaliação no processo de ensinar e aprender, pois trazem experiências negativas de avaliação e acabam repetindo-as, reproduzindo modelos de avaliação da sociedade burguesa do século XVIII, uma avaliação excludente, feita por meio de exames.

Avaliar não é tarefa muito simples, preparar uma boa avaliação exige muito do professor, dá trabalho, exige tempo e muitos não estão dispostos a isso. Não basta saber os conteúdos da Literatura Infanto-Juvenil, é preciso se atualizar e atualizá-la, aos tempos, contextualizá-la, ou continuaremos a ter as mesmas histórias literárias com as mesmas lições de moral. Isto não quer dizer que a Literatura Infanto-Juvenil publicada no passado não seja importante, pelo contrário, ela precisa ser valorizada.



... nunca é demais insistir, que em literatura, os valores (filosofia de vida, padrões ideais de comportamento, consciência de mundo, aspirações, metas a serem alcançadas ...) que, via de regra, estão nas raízes da matéria literária, não podem ser confundidos com conteúdo manifesto. Não basta apenas utilizar, nas efabulações, temas ou problemas vitais desta nossa sociedade em transformação, para o livro ser considerado renovador ou atualizado, literariamente. É preciso mais: que tal contexto “ideológico” (quando existir) se transfigure em arte. (COELHO, 1991, p. 267).

Conclui-se que o professor, ao aplicar uma avaliação, deve também avaliar-se. O resultado de uma avaliação não é só responsabilidade do aluno, mas também do professor. A avaliação tem que fazer parte do dia-a-dia do professor, procurar ser o quanto mais democrática, global e formativa, tornar-se material de transformação e formação para aluno e professor, ajudando o aluno a progredir, refletir sobre o que sabe e o que ainda precisa saber. Deve aprender que o erro pode ser consertado e não ser motivo de reprovação ou nota baixa.

Procura-se avançar tanto no uso das tecnologias na educação, e se esquece de avançar na maneira de avaliar, na “tecnologia da avaliação”. É preciso repensar o modo de avaliar, criar uma “cultura de avaliação” e não de punição, medo e classificação.

Se partirmos do pressuposto de que está no aluno a resposta de suas dificuldades, teremos o dever de descobrir meios para que ele aprenda com outras estratégias mais adequadas e seja avaliado corretamente, criando hábitos avaliativos adequados a cada situação detectada. O aluno que fracassa, muitas vezes, é considerado incapaz pela escola (alunos, professores, coordenação, direção) alguém que não aprende, limítrofe, desinteressado até. Esquece-se de levar em conta que ninguém aprende da mesma forma, cada um tem o seu ritmo de aprendizagem e cabe ao professor observar e descobrir, aplicando várias formas de avaliação para identificar as reais limitações do aluno. Muitas vezes, um aluno que não se expressa bem na escrita, consegue expressar-se bem oralmente, e vice-versa. Alguns conseguem dar explicações teóricas, outros, práticas. E assim cada um, no seu percurso diferente, vai aprendendo, construindo conhecimentos, não decorando conteúdos. O aluno que aprende, raramente esquece o aprendido, e aquele que decora raramente lembra o que decorou.

A avaliação deveria servir pra identificar problemas e buscar alternativas para resolvê-los; ela é muito mais que uma nota, aliás, isto é o que ela não é. É impossível concentrar em um só signo, seja numérico, conceito ou menção, todas as nuances dos processos de aprendizagem. Muitas vezes o fazemos por força dos sistemas nos quais se inserem estes processos.

Quando uma pessoa vai ao médico este a avalia, busca meios de como cuidar do indivíduo e não diz que ela está péssima e precisa melhorar, sem diagnóstico ou prognóstico. Muitas vezes o aluno sabe onde está, mas precisa de ajuda para saber aonde chegar.

A Literatura não é só informação com conceitos a serem decorados e nem estudada somente para responder questionários de compreensão e interpretação textuais. É necessário rever as posturas avaliativas presentes na prática do ensino de Literatura Infanto-Juvenil.

Tanto a avaliação quanto a Literatura Infanto-Juvenil tiveram seu papel importante ao longo da história, porém precisaram de algumas mudanças para se adequar às demandas de cada época. Mas, infelizmente, algumas características “negativas” presentes nelas caminharam juntas e estão presentes ainda hoje. Como explicar a recorrente postura em avaliação que avalia o conteúdo e não o processo de aprendizagem? Ou um livro de Literatura que se deve ler para a prova e nada mais?

## 6. Referências

AZEVEDO, Ricardo. Idéias rápidas sobre literatura e escola. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 1989, São Paulo, SP. Anais do I Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores. São Paulo: Faculdades Teresa Martin, 1990).

BLAYA, Carolina. Processo de avaliação. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004\\_07\\_20\\_tex.htm](http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2006

BRASIL, **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BEVENUTTI, D. B. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. Disponível em: <http://www.gestipolis.com/Canais4/rrhh/aprendizagem.htm>. Acesso em: 19 set. 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4ª ed revisada. São Paulo: Editora Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7ª edição revista e atualizada. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

D'ÁVILA, Antonio. **Literatura Infanto Juvenil**. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

DEMO, Pedro. Mitos de avaliação: quem avalia não acerta contas. In: 5º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2007, São Paulo. Trabalho não publicado.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. 1ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.

DEPRESBITERIS, Léa. A utilização dos instrumentos de avaliação e a melhoria das aprendizagens dos alunos em múltiplos contextos. In: 5º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2007, São Paulo. Trabalho não publicado.

FURTADO, Júlio César. Mudanças na avaliação escolar: necessidades e resistências. In: 5º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2007, São Paulo. Trabalho não publicado.

GÓES, Lúcia Pimentel. Admirável é o relato. In: LEITURA E LITERATURA PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE, 1995, São Paulo, SP. **Anais do 2º Seminário Nacional sobre Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores.** São Paulo: Faculdades Teresa Martin, 1996).

HAIDT, R. C. Cazaux. **Curso de didática geral.** 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da pré escola à universidade. 25ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. 18ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1995.

Juízes. Português. In: **Bíblia Sagrada.** Tradução de Jorge Cesar Mota. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1985. p. 397. Edição Revista. A Bíblia de Jerusalém.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LANDSHEERE, G. D. **Avaliação contínua e exames:** noções de docimologia. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

AZEVEDO, Ricardo. Idéias rápidas sobre literatura e escola. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 1989, São Paulo, SP. **Anais do I Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores.** São Paulo: Faculdades Teresa Martin, 1990).

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MICHELETTI, Guaraciaba. Existe uma estética específica da Literatura Infantil e Juvenil? In: I SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 1989, São Paulo, SP. **Anais do I Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores**. São Paulo: Faculdades Teresa Martin, 1990).

REMÉDIOS, M.L.R.R. Avaliação e Literatura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 25, n. 79, p. 187-190, março, 1990.

ROSÏNG, Tânia Mariza K. Literatura e Avaliação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 25, n. 79, p. 181-186, março, 1990.

SALINAS, Dino. **Prova amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 4<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SOEIRO, L & AVELINE, S. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Editora. Sulina, 1982.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo escolar**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cadernos pedagógicos do Libertad-3, 1993.

ZACHARIAS, Vera L. C. Avaliar para que? Disponível em:  
<<http://www.centrorefeducacional.pro.br/avapque.htm>>. Acesso em: 07 out. 2007.