



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA**

**FABRÍCIA DOS SANTOS**

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA BAHIA: RUMOS E  
PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

Salvador  
2014

**FABRÍCIA DOS SANTOS**

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA BAHIA: RUMOS E  
PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Literatura e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira

Salvador  
2014

## Sistema de Bibliotecas - UFBA

Santos, Fabrícia dos.

A literatura infantojuvenil na Bahia: rumos e perspectivas contemporâneas. / Fabrícia dos Santos - 2014.

123f. :il.

Orientadora: Profa. Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Instituto de Letras 2014.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Literatura infanto-juvenil brasileira. 3. Literatura infanto-juvenil – Contemporânea - Bahia. I. Vieira, Nancy Rita Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. III. Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Instituto de Letras. IV. Título.

CDU – 087.5(81)  
CDD – 808.803523

**FABRÍCIA DOS SANTOS**

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA BAHIA: RUMOS E  
PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Literatura e Cultura, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

**Banca Examinadora**

**Nancy Rita Ferreira Vieira – Orientadora** \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

**Lícia Maria Freire Beltrão – Examinadora externa** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

**Mônica de Menezes Santos – Examinadora interna** \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

A

Jailton, marido estimado,  
pela paciência na minha ausência e por seu apoio incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

A Nancy Vieira, pela paciência, generosidade e cuidado nessa caminhada de orientação.

A Mônica Menezes, por ter me ajudado a dar os primeiros passos nessa direção.

A Jailton, por me fazer rir quando eu queria desistir.

A minha mãe, por ter me ensinado a continuar.

A tia Maria José, por ter sido uma mãe.

Aos meus alunos, que me fazem perceber que há ainda uma longa jornada à frente.

A Deus, por ter me concedido prosseguir ao lado de todas essas pessoas especiais.

A vida da leitura pertence ao leitor.

Eliana Yunes, 2002

## RESUMO

A pesquisa visa trazer a literatura infantojuvenil para o centro das discussões atuais o que requer a visualização dos textos produzidos para crianças sobre duas perspectivas: a pedagógica e a literária. Neste contexto, é relevante acompanhar alguns trabalhos referentes à invenção do conceito de infância, a formação da literatura infantojuvenil, a sua expansão no território nacional, para, em seguida, apresentar reflexão sobre um acervo específico: os textos literários distribuídos a crianças de escolas públicas baianas. A partir deste panorama, foram analisadas quarenta e quatro obras da literatura infantil em seus principais aspectos. Este debate foi elaborado, então, sobre a vertente dos estudos desenvolvidos por Phillippe Ariès (2006), Neil Postman (1999), Lígia Cademartori (2010) e Marisa Lajolo (1999), entre outros.

**Palavras-chave:** Formação da literatura infantojuvenil. Literatura infantojuvenil brasileira. Literatura infantojuvenil contemporânea na Bahia.

## RÉSUMÉ

La recherche vise à apporter de la littérature pour les enfants au centre des discussions actuelles qui nécessite l'affichage des textes produits pour les enfants de deux points de vue: pédagogiques et littéraires. Dans ce contexte, il est important de suivre quelques travaux sur l'invention du concept de l'enfance, la formation de la littérature pour enfants, son expansion dans le Brésil, pour présenter ensuite une réflexion sur une collection spécifique: textes littéraires distribués aux enfants dans les écoles publiques dans la Bahia. De cet aperçu, nous avons analysé quarante-quatre oeuvres de la littérature pour enfants dans ses principaux aspects. Cette discussion a été préparé, puis, sur la pente des études élaborées par Philippe Ariès (2006), Neil Postman (1999), Lígia Cademartori (2010) et Marisa Lajolo (1984), entre autres.

**Mots-clés:** Formation de la littérature pour enfants. La littérature pour enfants au Brésil. La littérature pour enfants contemporains dans la Bahia.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ERA UMA VEZ... HISTÓRIAS PARA LEITORES MENORES</b>	<b>17</b>
2.1	A INFÂNCIA ESCRITA NOS TEXTOS: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTOJUVENIL	<b>18</b>
2.2	O TEXTO ESCRITO PARA A INFÂNCIA: ENTRE O PEDAGÓGICO E O LITERÁRIO	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>HÁ MUITOS E MUITOS ANOS... HISTÓRIAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA</b>	<b>47</b>
3.1	O PANORAMA NACIONAL: AINDA ERA UMA VEZ?	<b>48</b>
3.2	NOVAS NARRATIVAS: DEPOIS DO ERA UMA VEZ	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>ENTROU POR UMA PORTA... UM ACERVO LITERÁRIO INFANTOJUVENIL E OUTRAS QUESTÕES</b>	<b>75</b>
4.1	A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	<b>76</b>
4.1.2	<b>O cenário da literatura infantojuvenil na Bahia</b>	<b>83</b>
4.2	LITERATURA INFANTIL PARA O BAIANO: UM ACERVO EM CENA	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>E SAIU POR OUTRA... RECONSIDERAÇÕES</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As férias escolares estavam chegando ao fim, portanto, meninas e meninos ansiavam em rever os antigos colegas e professores para narrar o que tinham feito durante o período de descanso. A euforia também acontecia por conta das novidades que poderiam surgir; outra sala, outros professores, outros colegas. No primeiro dia, muito riso, beijinhos e abraços de reencontro. Um corre-corre para cá, um corre-corre para lá, era quase uma festa. A meninada apressava-se em mostrar seus cadernos, livros e canetas de um colorido incomparável. Somente uma menina, muito tímida, apenas observava tudo, mas não falava nem sorria com os outros. Temia que os colegas não a aceitassem, por isso nunca buscou qualquer aproximação. Mesmo assim, ela estava satisfeita. Gostava de ficar quieta em seu lugar, olhando as pessoas. A hora do recreio para ela era a mais interessante; gente para todos os lados e muita conversa a ouvir. A única pessoa com quem ela sempre falava era a zeladora que, a essas horas, cuidava do banheiro feminino. Uma senhora simpática e sorridente que passava a mão, afetuosa, em sua cabeça.

Nesse ambiente escolar, poucas coisas preocupavam a menina. Uma delas era a prova de interpretação do livro literário. Desde a segunda série, havia a exigência de que os alunos lessem uma narrativa indicada pela escola para, posteriormente, responder a atividade avaliativa. Nisso, a nota da menina era uma das menores da turma, mesmo procedendo à leitura criteriosa do livro. Parece que isso ocorria porque ela não gostava de algumas histórias e, sempre que era questionada, reclamava-lhes um desfecho diferente.

Um dia, antes do horário da aula, foi à casa de uma vizinha. Algo cativou sua atenção. Era a velha estante de madeira escura de onde, com as portas abertas, permitiam-se ver pilhas de livros empoeirados. Após conseguir permissão, analisou cada obra pela capa até encontrar uma que a deixou perplexa. Um menino, com suas asas enormes, sobrevoava a cidade. Ela achou aquilo tão apavorante que, durante os dias seguintes, não se encostou à estante. Porém, a curiosidade venceu o medo e, sem ser vista, pegou o livro e correu para um canto da sala. Iniciou a leitura da narrativa pelo título: *Menino de asas* (HOMEM<sup>1</sup>, 1968). Desta maneira, na segunda página, o medo cedeu espaço à comoção trazida pela história do garoto que nasceu com asas no lugar dos braços.

A menina resolveu que não avançaria muito rápido naquela leitura; saborearia a nova amizade com cautela a cada capítulo. Todas as manhãs, então, o livro era retirado e devolvido

---

<sup>1</sup> Homero Homem, autor de *Menino de Asas*. O romance fazia parte da Coleção Vagalume da Editora Ática que fez parte da Biblioteca dos Jovens dos anos 70 – 80.

à mesma prateleira. Em certos momentos, algumas partes da trama eram lidas várias vezes, ou por puro prazer, ou para clarear o entendimento. Contudo, antes que pudesse chegar ao final, o desencontro aconteceu. Aquele e os outros livros da estante foram doados a um desconhecido e a menina perdeu seu grande amigo.

Com o passar dos anos, ela conheceu outros dos quais também gostou, que a deixaram comovida ou entusiasmada, porém nenhum igual ao perdido. Somente quase vinte anos mais tarde eles se reencontrariam para continuar uma história que começou na infância da menina que queria ser professora, e foi.

No curso de Magistério, a menina, agora um pouco mais crescida, aprendeu que não podia ficar de costas para a turma enquanto escrevia no quadro, que não podia corrigir os cadernos com caneta vermelha, que devia manter a classe bem organizada e que o caderno de planejamento era seu maior aliado. Decorou, então, a palavra flexibilidade de tanto a ouvir, mas não sabia para que servia e nem como utilizá-la. Na última avaliação de uma das metodologias, leu dois livros didáticos do Ensino Fundamental I. Foi uma boa aluna e, após três anos estava indo ao mercado de trabalho, sentindo-se preparada para a tarefa de educar. A essa altura, os livros de literatura infantojuvenil estavam adormecidos em sua memória. Somente depois que teve sua primeira turma é que ela recordou dos livros, velhos companheiros e descobriu que uma história bem contada pode ser uma companheira indispensável.

Assim, é quase meio dia e os pais chegam para buscar os filhos. Porém, os encontram sentados no pátio da escola, olhando atentamente para um desenho feito a lápis de cor em folha branca, pendurado em um cavalete de madeira. Então, aquela menina, já professora, começa o seu era uma vez. São as palavras mágicas que congelam o tempo naqueles quinze minutos de contação de histórias. Funcionários, pais, alunos, todos silenciam para ouvir. Era o matuto esperto, que se livrava de uma dor de dentes e matava a fome em um único episódio no qual usava a sua astúcia e malandragem<sup>2</sup>.

Naquele canto configurado como zona rural, um pequeno distrito às margens de uma rodovia federal, esse se tornava um dos raros momentos em que um pedaço da literatura popular oral, presente, na atualidade, em diversos livros de literatura infantil, alcançava os alunos no ambiente de ensino. Livro que fosse novo, nesse caso, atraía primeiro pelo cheiro, depois pelas imagens, seguidas das histórias. Ia e voltava entre os braços e próximo ao peito,

---

<sup>2</sup> A história narrada refere-se a uma dos contos de Pedro Malasartes, personagem famoso na literatura popular portuguesa e brasileira. Atualmente, inúmeros contos de Malasartes circulam no espaço escolar por meio dos livros didáticos.

dentro de um saco plástico e, em poucas oportunidades, na mochila. Tinha as famosas dobras – orelhas – nas extremidades, os rabiscos, o amarelado de poeira, o amassado. Tinha o aspecto de usado, explicando-se, portanto, o desgaste. Tinha os textos lidos, relidos e lidos outra vez, a ponto de estarem gravados na memória. Esperava-se, assim, que esses pequenos, logo, se tornassem leitores experientes, mas isso não chegava a acontecer, porque era necessário que houvesse um contato cada vez mais frequente e uma identificação com o texto, seja se vendo ou descobrindo o novo, construindo uma eficaz atividade de leitura na qual sentidos seriam constituídos.

A professora, preocupada com o que ocorria, tratava de trazer sua própria experiência de leitora para a sala de aula, quando, através de uma colega, teve a oportunidade de rever seu velho amigo, o *Menino de asas*. Sem maiores intenções, compartilhou com os alunos aquela narrativa que os acompanhou por duas semanas no começo de todas as aulas. Terminada a leitura, a obra iria para uma estante na casa da professora, mas o que se viu depois era inexplicável para ela. Uma série de crianças queria o livro emprestado. Um deles, um menino irrequieto, chegou a ler a obra junto com os irmãos que pertenciam a outra turma. E, cinco anos mais tarde, ao rever a professora, ele indagou se o livro ainda existia. Curiosamente, aquele foi o momento de leitura mais marcante para a professora e seus alunos. Daquele dia em diante, ela percebeu que, dos tempos de Ensino Médio até àquele período, faltava algo importante, pois entendia que tinha a responsabilidade de preparar crianças para ler e ler, especificamente, livros de literatura. Era necessário conhecer esses livros e refletir sobre eles. Era importante reencontrá-los, porém de modo mais atento e interessado.

De acordo com a experiência narrada, compreende-se que a produção de um texto literário para um público específico obedece a critérios norteadores particulares. É impossível, então, voltar-se à literatura infantojuvenil sem observar quem são aqueles aos quais tais textos literários são dirigidos. Portanto, torna-se objetivo desta dissertação elaborar uma abordagem referente ao conceito de infância, trazendo à discussão algumas noções inseridas nos mecanismos de construção de uma identidade infantil. A partir desse ponto, poder-se-á investigar traços pertinentes à história da literatura infantojuvenil, com vistas às peculiaridades desta literatura em âmbito nacional. Retorna-se, contudo, àquela escola e a outras inúmeras que, públicas, são contempladas com acervos literários desde as primeiras séries até os últimos anos colegiais. A pretensão, no entanto, é avaliar quarenta e quatro obras da literatura infantil pertencentes à coleção distribuída pelo Ministério da Educação aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. Porém, uma história deve ser contada para que se possa compreender como se realizou essa delimitação.

As obras de literatura infantojuvenil têm lugar privilegiado não apenas no contexto escolar, mas em livrarias, bienais e feiras de livros. Autores já consagrados, a exemplo de Ruth Rocha, Marina Colasanti e Ziraldo, são encontrados em todos esses setores. Todavia, ao refletir sobre os textos produzidos para criança, é possível observar que o registro de uma literatura infantojuvenil baiana, em alguns ambientes, apresenta-se deveras escasso. A dificuldade compõe-se em índices tão elevados que o objetivo inicial de investigação desta dissertação sofreu alterações, pois, partindo da premissa de que no referido acervo haveria obras de autores baianos, obteve-se resultado contrário. Assim, a trajetória de verificação ateu-se à literatura infantojuvenil, argumentando sobre o que tem lido a criança baiana. Nesse aspecto, explica-se a escolha de textos que circulam em escolas públicas do Estado e que, para essa oportunidade, foram disponibilizados pela Escola Municipal Conselheiro Luiz Viana, situada em Candeias, e pela Secretaria da Educação do referido município.

Recorreu-se, ainda, a outro critério de delimitação empreendido na questão temporal. Preferiu-se um trabalho com obras inscritas entre os anos de 2008 a 2012, fato que emprega à reflexão o aspecto de atualidade, além de pertinência das alterações suscitadas ao contexto contemporâneo.

Mas, onde tem início esse processo investigativo? A oferta de vaga em Literatura Infantojuvenil pelo Instituto de Letras da UFBA apresentava, a quem desenvolvia atividades profissionais de ensino a crianças e adolescentes, a possibilidade de reflexão sobre a importância de tal matéria para o fazer pedagógico. Os textos da disciplina se descortinavam, diante do grupo, abarcando ideias e conceitos em torno das práticas de leitura, de livros e de crianças que poderiam transformar a sala de aula do Ensino Fundamental.

A pesquisa que ora se apresenta iniciou-se com uma investigação a respeito da invenção do conceito de infância no Ocidente e o seu desdobramento no Brasil, usando, como documento histórico, algumas versões do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Esse trabalho foi, então, parte do processo avaliativo da disciplina Literatura infantojuvenil, sob a orientação da professora Mônica de Menezes Santos, no semestre 2010.1.

Quase dois anos mais tarde, no semestre de 2011.2, o trajeto inicial ganhava força com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob o título *Gláucia Lemos e a ressignificação da infância*, que tinha por objetivo a análise crítica de obras infantojuvenis dessa escritora. Nascida em Salvador, em 1930, Gláucia Lemos possuía trinta e quatro livros publicados dos quais vinte eram destinados à criança e ao adolescente, portanto estava justificada a escolha por tal autora. Assim, o TCC, orientado pela professora Nancy Rita Ferreira Vieira, discutia aspectos de Literatura Infantojuvenil brasileira e baiana

contemporânea, trazendo, como arcabouço teórico, conceitos desenvolvidos por Cademartori (2010) e Lajolo (1999), entre outros. O caminho percorrido nos conduz a esta dissertação que se encontra, então, dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *Era uma vez... histórias para leitores menores*, está dividido em duas partes. O ponto inicial apresenta uma leitura dos trabalhos de Phillippe Ariès (1981) e Neil Postman (1999), relacionando os conceitos desenvolvidos pelos dois teóricos para indicar como a ideia de infância foi construída e percorreu toda a Europa Ocidental, desde a invenção da prensa tipográfica aos dias atuais. Assim, partindo da Idade Média, em que a noção de infância parecia inexistente, é possível observar a importância da proliferação de material impresso, agregada a Revolução Industrial e a necessidade de educar o homem para o mercado de trabalho, como eventos imprescindíveis ao estabelecimento da infância como fase essencial da vida humana. A partir desta perspectiva, compreende-se como teve início a produção literária destinada à criança e qual o modelo de identidade infantil tomado para dar suporte a essa produção.

No segundo ponto de abordagem deste capítulo, avaliam-se, em um panorama geral, laços entre a literatura infantil e textos que se dirigem à criança, mas são produzidos sobre o viés pedagógico. Assim, os estudos de Marisa Lajolo (1999) e Lígia Cademartori (2010) indicam não apenas características pertinentes aos textos quando produzidos no sistema literário, como enfatizam o lugar da escola no processo de formação de leitores e de espaço privilegiado para a circulação de obras *infantojuvenis*.

O capítulo seguinte, *Há muitos e muitos anos... histórias da literatura infantojuvenil brasileira*, aborda questões referentes à formação da literatura destinada à criança no território nacional. É interessante notar que os primeiros textos editados no Brasil datam de 1747, porém a imprensa só alcançará definitiva implantação a partir dos anos de 1808, com a chegada da Família Real portuguesa e sua instalação no Rio de Janeiro. Antes disso, um decreto, ainda de 1747, proibia qualquer atividade de impressão na colônia, além de recolher todo material impresso nessa região. Deste modo, o trabalho livreiro aguardará mais de meio século para ser erigido. Portanto, é tardiamente, com o advento da República, que a literatura infantojuvenil brasileira entrará em plena expansão. Antes deste período, era comum trazer livros da Europa, principalmente de Portugal, para o Brasil. A descrição deste quadro apontará, então, para questões sociais que culminarão com uma produção literária intimamente relacionada ao ambiente de ensino.

Em outro ângulo, verificaremos também as mudanças de noções empregadas ao contexto da leitura com o objetivo de compreender o modo como o olhar lançado sobre este

item pode influenciar a produção literária destinada ao público infantil. Cabe ressaltar, contudo, que, se a princípio, essas obras priorizavam as práticas pedagógicas, o início da década de 1980 será marcado pelo aumento significativo das produções, além de maiores investimentos financeiros neste setor. Essa análise nos levará à compreensão do emprego de novas técnicas para a instituição de características mais próximas às produções atuais. Para esse capítulo, temos, assim, a descrição dessa literatura e do conceito de leitura, ainda interligada às manifestações pedagógicas e, portanto, demarcadas pelas relações escolares.

No último capítulo, *Entrou por uma porta... análise de um acervo literário e outras questões*, acompanharemos as tendências contemporâneas da literatura infantojuvenil à luz do olhar do teórico Peter Hunt (2010). Retornaremos também a contextualização empreendida por Teresa Colomer (2003), traçando um paralelo entre as abordagens desta autora em contraponto às Josefina Ludmer (2010).

Esse capítulo permite-nos, ainda, uma maior aproximação do contexto baiano, ainda que as obras analisadas circulem em âmbito nacional. Nesse momento, pretende-se o reconhecimento de alguns aspectos norteadores do mercado livreiro local. Ao elencarmos fatos pertinentes a história da edição de livros na Bahia, podemos verificar a possibilidade de existência de um espaço profícuo à literatura infantil, desde o fim da década de 1960 até os últimos anos de 1990. Esse ponto será importante para sustentarmos o questionamento à ausência de obras baianas nos acervos de terceiro ano analisados neste trabalho. Para tanto, constituir-se-á uma breve descrição dos livros encontrados em tais coleções, elencando, em seguida, suas características mais frequentes.

Para compor tal trajetória, foi necessário o desenvolvimento de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico acerca da história, teoria e crítica da literatura infantojuvenil, seguida de uma abordagem sobre o conceito de leitura e sua interferência no processo de formação do leitor de obra literária. Pensar-se-ia, por conseguinte, em uma pesquisa de cunho historiográfico, entretanto, o principal objetivo deste estudo é indicar algumas questões sociais relevantes à produção e expansão da literatura infantojuvenil no cenário baiano, aproximando-o das propostas dos Estudos Culturais. É interessante notar-se, ainda, que no referente ao tratamento dispensado às obras de literatura infantojuvenil contidas no acervo analisado, houve uma pesquisa de caráter documental, haja vista as obras deste acervo sejam fontes primárias, recebendo, portanto, nesta pesquisa, seu primeiro tratamento analítico.

O estabelecimento do processo de leitura e a formação de leitores tem sido um dos papéis mais desafiadores da escola, e o texto literário, na maioria das vezes, aparece como

alvo dessa atividade. Porém, essa é uma via de mão dupla; por um lado, surgem obras de natureza instrutiva, ou seja, pedagógica, exclusivamente, nas quais um padrão estético ou ideia de fruição não são alcançados. Por outro lado, vários instrutores de leitura utilizam o texto literário como material didático do qual é necessário extrair ensinamentos ou conteúdos específicos. Embora o objetivo desta dissertação esteja distante da análise dos usos da obra literária no ambiente de ensino, conhecer e poder discernir entre obra literária e texto pedagógico talvez seja um bom caminho para a reconfiguração da literatura infantojuvenil na escola, conferindo a ela um lugar mais propício. Com relação à literatura local, restaria o apelo, ainda que em vias de ser atendido, de sua inclusão nas escolas públicas baianas, afinal este pode tornar-se um momento profícuo de identificação do leitor com o texto, e, assim, de construção de sentidos.

**E** RA UMA VEZ... HISTÓRIAS PARA LEITORES  
MENORES

## **2 ERA UMA VEZ... HISTÓRIAS PARA LEITORES MENORES**

Sempre que filhos de amigos ou parentes fazem aniversário, repletos de boas intenções e querendo formar um novo leitor, elegemos um livro para oferecer como presente; um livro, não qualquer um, mas aquele selecionado entre os canônicos. Se uma conhecida engravida, incentivamos a descoberta do sexo do bebê para, a partir desse momento, determinar a cor do quarto, a decoração e o tipo de roupas que a criança usará. Não é exercício comum discutir quais gostos ela terá, porque isso é responsabilidade exclusiva dos pais e, depois, dos professores. Por mais que se argumente, a infância não é período de escolha da criança, mas normalmente se constitui como momento primordial de decisão dos adultos. Esse quadro, embora com algumas rasuras, é aceito de modo natural na sociedade contemporânea. Contudo, terá essa forma de abordar a infância caminhado, unicamente, nessa direção?

### **2.1 A INFÂNCIA ESCRITA NOS TEXTOS: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTOJUVENIL**

O sentimento de infância na atualidade é tão comum e familiar que nos causa estranhamento falar de uma época em que ele ainda não existia. No entanto, de acordo com alguns estudiosos, entre eles Phillipe Ariès (1981) e Neil Postman (1999), esse conceito foi construído por meio de um longo processo que perpassa a história sócio-político-cultural da humanidade ocidental.

Ainda na Grécia Antiga temos os primeiros exemplos na tentativa de educar os jovens, fundando a ideia de escola para crianças. E, em Roma, por volta do século II a.C., já se tem notícias do número crescente de escolas particulares, ou da contratação de pedagogos que acompanhavam os filhos de mulheres ricas, ensinando-os<sup>3</sup>. Porém, quando os romanos inserem, nesse contexto, a noção de vergonha, acabam por inserir o princípio fundamental para a existência da infância. É a partir dessa noção que os romanos definem aquilo que poderia e aquilo que não poderia ser feito na presença da criança, evidenciando que era necessário resguardá-la de questões da vida adulta, principalmente no que tange às sexuais. Sem essa noção de vergonha, todas as ações praticadas pelo adulto são acompanhadas pela criança, sem restrições, ficando as distinções entre estes relegadas apenas ao caráter físico.

---

<sup>3</sup> A análise aqui empreendida a respeito do início do processo de escolarização é apenas para suscitar pontos que sirvam de apoio ao surgimento da ideia de infância, portanto não serão abordados elementos a respeito das relações sociais entre pais, filhos e pedagogos advindas desse processo.

Podemos concluir, então, “que sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir” (POSTMAN, 1999, p. 23).

A partir do século III d.C., tem início o declínio do Império Romano que culmina com as invasões bárbaras, abrindo portas para o período conhecido como Idade Média. É nesse momento que o leve vestígio de infância apresentado na Grécia e melhor desenvolvido em Roma desaparece da sociedade europeia. Quatro fatores servem de apoio para que possamos compreender o ocorrido: “o primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, em consequência dos outros três, é que desaparece a infância” (POSTMAN, 1999, p. 24). O pesquisador segue explicando que nesse período o processo de alfabetização coletiva entra em declínio, cabendo a um grupo muito restrito, os escribas, a capacitação em leitura e escrita. Conclui-se, então, que a inserção do indivíduo no mundo letrado se faz desnecessária já que a sociedade era composta, de um modo geral, por iletrados. Deve-se pensar, portanto, que a possibilidade de domínio da leitura põe margem divisória entre o adulto que lê e a criança que precisa ser ensinada. Quando leitura e escrita entram em declínio, essa margem divisória sofre variação, abrangendo agora o domínio da oralidade que passa a ser o portal de acesso ao mundo do adulto. Ao verificarmos que esse domínio está concluso por volta dos sete anos, logo percebemos que, a partir dessa idade, não há mais separação entre criança e adulto, podendo esta criança ter conhecimento, e até participação, das ações praticadas pelos maiores. Não se pense, contudo, que do nascimento até os sete anos houvesse qualquer mentalidade a respeito de infância. A fragilidade física da criança associada à falta de noções de higiene, à escassez de recursos financeiros, entre outros fatores, tornou crescente o índice de mortalidade infantil. Em uma família de dez filhos, era comum que apenas dois alcançassem a idade adulta, portanto o desapego dos pais a esse corpo frágil se fazia conveniente. Assim, além do conceito de vergonha, “no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma percepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 1999, p.29). Desfazendo-nos agora da primeira impressão de estranhamento à afirmação de que já houve um mundo sem infância, podemos concluir, como Postman, que a criança passou quase invisível pela Idade Média.

O século XV surge e com ele ocorrem profundas transformações sociais provocadas pela invenção e rápido florescimento da imprensa tipográfica. Instaura-se uma nova forma de organização do conhecimento e inúmeros livros são editados não somente em latim, mas em línguas vernáculas. A quantidade de tipografias aumenta consideravelmente, instalando-se em

inúmeras cidades europeias. Aparece um novo tipo de escritor que não é mais o copista, mas alguém que reclama para si a autoria da obra. É também o princípio do individualismo através do qual cada ser é único e importante. Era necessário, para acompanhar essa revolução ocasionada pela invenção da imprensa, o surgimento de um leitor que conseguisse realizar individualmente a prática da leitura e não mais dependesse dessa prática desenvolvida em grupo. Enfim, um leitor – pode-se dizer especializado – que desse conta das novas experiências proporcionadas pela impressão de livros, pois a tal revolução ia deixando em segundo plano a oralidade. A partir de então, as diferenças entre criança e adulto vão se tornando perceptíveis, porque

[...] o que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois, no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e o seu interesse era o aqui e agora, o “imediato e local”, como disse Mumford. É por isso que não havia necessidade da ideia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Mas, quando a prensa tipográfica fez sua jornada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto, a civilização europeia inventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50).

Durante mais ou menos meio século, os avanços profundos põem fim à Idade Média e inauguram um novo tempo, é o nascimento da modernidade e de novos conceitos que culminam também com uma nova forma de organização dos espaços sociais.

Os séculos XVI e XVII foram fundamentais para o desenvolvimento mais aprimorado do conceito de infância e o retorno da ideia de vergonha, perdido com a queda do Império Romano. A necessidade da preparação de um público leitor que consumisse o material produzido pela imprensa tipográfica faz os olhares se voltarem ao jovem e à criança. É preciso transformar esse ser – criança – em adulto leitor e, para isso, se proliferaram as escolas. Ainda no século XVI, os professores da época introduzem a escolarização sequencial e criam a distinção entre escolaridade inicial e secundária: a primeira era o local de aquisição e desenvolvimento das noções de leitura e escrita; a segunda era frequentada pelo jovem como preparação para os centros universitários. Ao propor uma sequenciação, inserem também o conceito de etapas da infância, mostrando que a criança passa por diferentes estágios de aprendizagem. É nesse momento que se percebe mais claramente a segregação entre adulto e criança e se reinsere na sociedade a noção de vergonha, criando códigos e segredos em torno de assuntos como relações sexuais, dinheiro, violência, doença, morte. Ao

passo em que a criança ia avançando uma etapa de aprendizado, esses segredos lhe iam sendo revelados até que estivesse pronta para o estágio final: conhecer os segredos relacionados à sexualidade e, portanto, tornar-se um adulto. Era, então, dominar ou não dominar determinado assunto que fazia a separação entre o mundo adulto e o infantil, que não apontava para a dimensão biológica, mas sim para um simbolismo psico-social. Podemos já afirmar que a criança da Idade Média – um adulto em miniatura –, na Idade Moderna passa a ser vista como um adulto informe. O que ocorre é que da separação entre o primeiro estágio – infância – e a fase de aquisição dos conhecimentos secretos – adulto leitor – resultam outras distinções. A vestimenta própria para criança é produzida, se observa também um linguajar peculiar a esta fase e a representação de crianças em quadros e pinturas apresenta características mais próximas de sua aparência.

A literatura especializada acompanha todos esses acontecimentos. Os livros de pediatria proliferam. Também, os professores indicam que determinados livros não deviam ser do alcance de crianças por causa de seu conteúdo; era, mais uma vez, o sentimento de vergonha reestabelecendo a margem divisória entre o território da criança e o do adulto. Mas, a natureza irrequieta do jovem poderia servir como pedra de tropeço às intenções de transformá-lo em adulto leitor. Assim, acrescenta-se, aos objetivos da educação, o de ensinar o jovem a controlar a natureza por meio da força psicológica: é o reforço ao dualismo corpo/mente, no qual a mente é vista em posição de primazia. O século XVIII nasce com um profundo sentimento de que a infância existe não somente quanto princípio, mas como fato social em todo o Ocidente.

Até alcançar o auge de desenvolvimento, tal como vemos a infância no século XX, esse conceito passou por um longo processo de formação intimamente associado ao próprio desenvolvimento da sociedade, e agora não somente a europeia visto o Ocidente ter-se ampliado com a anexação das Américas. O desencadeamento do processo de industrialização se torna um fator relevante para observar que, em algumas sociedades, principalmente a inglesa, a ideia de infância não chegava a todas as classes. A indústria precisava de mão de obra, e o trabalho infantil era a mão de obra mais barata que existia. Logo, os filhos de pobres iam trabalhar, enquanto as crianças de classe média e alta desfrutavam os privilégios da infância. Já na França, temendo a disseminação do Protestantismo, os jesuítas se põem contra a alfabetização e a educação socializada, porém, a invenção da ideia de infância, mesmo que coibida, em alguns momentos, alcançou um vasto território, permanecendo em sua jornada.

A família que anteriormente cuida do filho como um objeto que lhe pertence e do qual dispunha segundo os seus interesses, passa a ter por esse ser, agora indivíduo, uma

responsabilidade que compartilha em parte com o governo. Dos estudos que surgem a partir daí, e que servem como base para o século XX, se destacam os pensamentos de Sigmund Freud<sup>4</sup> e John Dewey<sup>5</sup>, ambos com os olhos voltados aos pressupostos protestantes e românticos. Como principal representante das ideias protestantes, está John Locke que vê a criança como uma folha de papel em branco, um livro por ser escrito. Já Jean-Jacques Rousseau afirma na criança tamanhas virtudes que o adulto, altamente civilizado, se torna um ser deformado. Tanto um quanto o outro são tomados por Freud e Dewey que

cristalizam o paradigma básico de infância que vinha se formando desde a invenção da prensa tipográfica: a criança como aluno ou aluna cujo ego e individualidade devem ser preservados por cuidados especiais, cuja aptidão para o auto-controle, a satisfação adiada e o pensamento lógico devem ser ampliados, cujo conhecimento de vida deve estar sob o controle dos adultos. Ao mesmo tempo, contudo, a criança é entendida como detentora de suas próprias regras de desenvolvimento e de um encanto, curiosidade e exuberância que não devem ser sufocados – na verdade são sufocados – com risco de não alcançar a maturidade adulta (POSTMAN, 1999, p. 77).

Esta concepção acompanhou todo o pensamento moderno a respeito de infância e educação e se faz fortemente presente na pós-modernidade. Ainda, assim, nos salta aos olhos a aproximação que Postman faz entre dois teóricos – Freud e Dewey – de fundamentos tão distintos. Ocorre, nesse caso, uma intencionalidade do autor; ele é um defensor da manutenção da infância, pois afirma que, se esta deixar de existir, desaparecerá, por conseguinte, a ideia de adulto. Parece sintomático, então, que Postman queira estabelecer a base de seu estudo em princípios teóricos diversos, trazendo as duas correntes que, em termos de infância, seriam as mais profícuas: a pedagógica e a psicológica.

Se a partir da invenção da Prensa Tipográfica, a relação de distinções entre crianças e adultos foi profundamente marcada, é necessário ressaltar que a possibilidade da transmissão de mensagens telegráficas, a partir da segunda metade dos anos de 1850, introduziu novas alterações nessa relação. Em princípios do século XIX, a família e a escola estavam solidificadas como as instituições sociais responsáveis pela formação da criança e pelo controle de toda informação que lhe seria transmitida. Contudo, o aprimoramento das novas tecnologias e, especificamente o surgimento da televisão, acabam por desestabilizar o papel da família e da escola na sociedade, pois os segredos do mundo adulto que eram gradualmente

---

<sup>4</sup> Sigmund Schlomo Freud foi um neurologista inglês, criador da Psicanálise. Ao estudar casos de pacientes com histeria, elaborou o conceito de inconsciente. Ficou conhecido, ainda, por suas Teorias dos Mecanismos de Defesa e da Repressão Psicológica.

<sup>5</sup> John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano. É considerado um dos principais representantes do Movimento de Educação Progressiva no qual busca ampliar a Filosofia da Educação Democrática, apontando o desenvolvimento do conhecimento como um processo social.

revelados à criança por meio da aquisição da leitura, podem ser amplamente difundidos em imagens televisivas. Essa aproximação entre criança e adulto faz com que tenhamos a impressão de que o conceito de infância estaria se perdendo na atualidade ou, pelo menos, sofrendo profundas ressignificações.

Outra comprovação da inexistência de um conceito bem elaborado de infância na sociedade medieval está no estudo empreendido por Ariès (1981) a respeito de obras de arte, mais especificamente as pinturas em tela daquele período. Nota-se que a imagem da criança – quando evoca – tinha sua representação com base nas mesmas características do adulto, porém em uma escala menor, pois “no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 18). A partir do século XIV, as imagens de anjos adolescentes começaram a proliferar, mas ainda não tinham a configuração moderna no que concerne à infância e às características a ela atribuídas. Mais duas formas de representação da criança desenvolveram-se nesse contexto: a figura de Jesus Menino, que caminhou da imagem do adulto em miniatura para um modelo mais realista dos traços, evocando também um laço entre infância e maternidade, tendo em vista as representações do Menino Jesus em conjunto com Maria, sua mãe; outro ícone profícuo foi a criança nua que começou a aparecer com maior frequência no fim da Idade Média e era mais usado para retratar a alma que pendia da boca do morto. O desdobramento que essas imagens sofreram, a partir de então, estão intimamente relacionados ao surgimento da ideia de infância e tiveram início com temas religiosos, passando por alterações até atingir os aspectos de uma vida cotidiana. Portanto, “[...] o grupo da Virgem Maria com o menino se transformou e se tornou cada vez mais profano [...]” (ARIÈS, 1981, p. 20).

Entre os séculos XV e XVI, tornou-se peculiar representar a criança, ressaltando-lhe uma graça pitoresca, assim expandiram-se as imagens de crianças urinando ou brincando. Havia, contudo, uma tendência por representá-las misturadas aos adultos em atividades de trabalho, passeios e jogos, indicando que entre o mundo do adulto e o da criança não existiam distinções. Registra-se, ainda no século XV, o surgimento de duas novas formas de representação da infância: o retrato e o *putto*<sup>6</sup>, caracterizando, principalmente, na primeira forma, uma imagem mais próxima da realidade; era a descrição da criança segundo seus entornos, seus traços próprios. Com o *putto*, ressaltou-se um gosto pela nudez que perdurou até o século XVII, comum não somente na pintura, mas também na tapeçaria e na escultura.

---

<sup>6</sup> Segundo Ariès (1981), o *putto* é a figura de um menino nu, que, durante a Renascença, era usada como peça ornamental e podia estar presente na pintura e na escultura.

Os primeiros retratos de crianças de que se tem notícia foram feitos como efígie dos túmulos de seus professores e pais, porém, do século XVI ao XIX, tornou-se comum retratar a criança morta em sua própria efígie, o que converge para uma mudança em relação ao sentimento de infância. Se, durante toda a Idade Média, a morte de uma criança era considerada perda inevitável, no século XVIII, coexistem tanto o sentimento de apego quanto o sentimento de desapego pela infância. Contudo, no século XIX, essa criança, que passou invisível pela Idade Média, saíra, definitivamente, do anonimato.

Porém, segundo pesquisa desenvolvida pelo estudioso inglês Colin Heywood, em *Uma história da infância* (2004), na qual apresenta crítica à obra de Ariès, seria errôneo assumir a posição de que durante a Idade Média a infância fosse completamente desconhecida. Assim, o teórico utiliza como argumento o fato de Ariès não ser um historiador, mas apenas um observador cujos métodos de investigação careceriam de cientificismo. Neste sentido, Heywood afirma que, ao tomar como objeto a representação da criança em pinturas a partir do século XIII, o francês a teria interpretado enquanto manifestação do sentimento popular, deixando escapar detalhes referentes à expressão artística, como a influência clássica que indicava o modo como o corpo humano deveria estar fixado na tela. É relevante a importância do trabalho de Ariès, sendo o primeiro a se dedicar ao tema da infância com mais precisão. A partir das questões abordadas em *História social da criança e da família*, a infância passou a ser assunto fortemente discutido, contudo, suas considerações eram ou amplamente aceitas, ou severamente refutadas. Esse comportamento incorreria em novo erro, pois

Parece indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência da infância. [...] poderia-se dizer que o mundo medieval provavelmente teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas. Como historiador, deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das culturas predominantes (Sic) (HEYWOOD, 2004, p.27).

Contudo, se por um lado Heywood indica a necessidade de um equilíbrio e um cuidado com o manuseio dos apontamentos de Ariès, por outro, estudiosos como o brasileiro Edmir Perrotti (1990) reafirmam sua importância ao destacar a sistematização da relação infância e sociedade, ainda que afastado de questões referentes à categorização de classe. Segundo Perrotti, a maioria dos atuais estudos sobre a infância e os objetos culturais produzidos para ela acompanham uma tendência evolucionista na qual a criança estará sempre posta como sujeito inacabado, portanto, em processo de tornar-se algo, mais especificamente, um adulto. Neste sentido, ela – a criança – é um organismo dependente e em formação, assim

como vinha abordando Ariès em sua análise. Porém, seria necessário compreender que, mesmo sendo um período etário passageiro, a infância não é um momento de transição apenas, pois seus sujeitos, ao passo que são influenciados, dialogam e interferem nos espaços em que estão inseridos. Pode-se afirmar, então, que

O concreto da criança aparece aí como sendo extremamente móvel, sujeito a inflexões do meio social e, portanto, histórico. Assim, longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele. (PERROTTI, 1990, p.12).

Salienta-se, desta forma, que qualquer abordagem acerca da infância e, por conseguinte, da adolescência, deveria considerar a criança e o jovem não exclusivamente como sujeitos em busca de socialização, mas como seres complexos, atravessados, pois por duas vertentes: a etária e a histórica. Enquanto a primeira converge para um evento natural – o crescimento –, a segunda se apresenta delimitada pelo fornecimento das condições em que o ato de crescer ocorrerá, já que podemos vê-la como ambiente social e cultural no qual a criança está inserida. Porém, a existência de uma falta de rigorosidade – ou de atenção – quanto às abordagens científicas sobre a infância tem acarretado alguns problemas. Tudo leva à crença de que esse olhar de dependência lançado sobre esses sujeitos em uma sociedade “adultocêntrica” tem contribuído para que a criança e o jovem se configurem apenas como consumidores e nunca como produtores culturais. Ao observarmos os esforços empreendidos por Perrotti nesta direção, perceberemos que a forma como algumas vezes a cultura é conceituada também impõe problemas às reflexões propostas. De modo equivocado, “(...) sempre se estabelece uma equivalência entre cultura e produto cultural, reduzindo o primeiro termo ao segundo. Cultura, então, aparece como sendo simplesmente o resultado de um processo, a herança social, o dado acabado, o objeto estático (PERROTTI, 1990, p. 15)”. Eis que o produto cultural é avaliado como elemento de apreensão que deve ser transmitido para a criança sem que haja qualquer ação sobre ele. Incorre desta afirmativa que consumir os produtos culturais é condição imprescindível para que o indivíduo seja socialmente incluído no meio. Outrossim, quando apontamos para estes produtos culturais, estamos considerando não exclusivamente objetos concretos, mas também as atitudes que devem orientar o comportamento desses sujeitos.

Em uma sociedade capitalista, logo, podemos evidenciar que todo produtor cultural será, como indica Perrotti, um indivíduo economicamente ativo. Para esta proposição, tal estudioso conclui que a aceitação da interferência da criança em situações de produção e

transformação cultural ocorrerá apenas em casos de necessidade extrema. Isso porque a criança, em sociedades ocidentais, normalmente, aparece sob as mesmas condições que grupos marginalizados, a exemplo de idosos. De acordo com Perrotti, costumamos observar a vida humana em etapas nas quais a possibilidade de produzir estaria atrelada a condições econômicas. Portanto, indivíduos com maior poder aquisitivo determinam quais são os produtos sociais mais aceitáveis, excluindo aqueles que estejam em relação de consonância com as classes mais populares e economicamente menos favorecidas. Assim, torna-se relevante a constatação de que a questão cultural é fator determinante para a manutenção de valores referentes às estratégias de dominação e conservação de poder. Usa-se, por conseguinte, a cultura para indicar o modo como este ou aquele grupo deve agir, delimitando-a como meio eficaz de opressão social. Ainda, observando outro aspecto desta questão, quando identificamos a fase adulta como a mais completa da vida humana, estamos relegando à criança a tarefa de alcançá-la através da conquista de uma vida bem sucedida; estar incluído, no âmbito do universo infantil, é adquirir condições para penetrar o mundo profissional, é estar apto para sobreviver em uma sociedade capitalista.

Como exímio exemplo deste argumento, mesmo que trabalhando sobre bases ficcionais, encontra-se a narrativa literária *Pinóquio às avessas* (2007), de Rubem Alves. No livro, que está em posição de intertextualidade com a obra *As aventuras de Pinóquio* (1883), de Carlo Collodi, o menino Felipe vive a infância sonhando em tornar-se tratador de pássaros, porém, logo descobre que suas intenções não se concretizarão. Em termos econômicos, essa profissão não é rentável nem consta como existente no plano das atividades reais. O mais próximo que consegue chegar de suas aspirações é um certificado como Doutor em Frangologia, outra profissão inexistente que figura na história como traço de ironia do escritor, indicando a opressão do adulto sobre a criança na sociedade atual. Não é à-toa que o texto aparentemente infantil é dedicado a pais e professores. Assim, à medida que cresce e sofre as imposições culturais, Felipe perde suas características humanas e transforma-se em indivíduo de madeira, o que explica o título da obra. Contudo, ainda que não seja objetivo deste estudo uma análise profunda das relações específicas desenvolvidas na família e a na escola, esses são os grupos responsáveis por inserir a criança no padrão vigente; é nessas instituições, portanto, que normalmente os modelos são impostos e a criança não é ouvida por ser vista como desprovida de habilidades que a tornem economicamente produtiva.

Pensar a criança como produtora de cultura é também observar os espaços em que essa atividade se estabelece. Edmir Perrotti (1990) afirma, então, que o quintal e a rua seriam os locais nos quais, através da interação com o simbólico por meio do brinquedo, a criança

atuaria com a cultura de modo dialógico. O problema se alarga quando constatamos que esses espaços foram reduzidos ou subtraídos por inúmeros fatores sociais, como o crescimento do índice de violência, o empobrecimento de parte da população, etc. Em substituição da interação naqueles espaços, estaríamos oferecendo à criança produtos culturais e objetos preparados para ela, mas não por ela, incorrendo aqui em seu posicionamento na esfera da passividade. De outro lado, a cultura fornecida à infância apresenta-se, também, como objeto utilitário cuja principal finalidade é ajustar a criança e o adolescente às necessidades sociais desde que pautadas pelo viés econômico. Há que se verificar, contudo, que isso ocorre em detrimento da possibilidade que esses sujeitos, desde que estejam culturalmente ativos, possuem de participar da constituição de suas identidades.

Em âmbito nacional, mais especificamente, o interesse pela infância e juventude tem início com a chegada dos jesuítas e a implantação do seu ideal de catequização. Assim, a partir do século XVI, a Igreja Católica aplicava uma pedagogia disciplinar voltada às punições que caminhavam entre a autoflagelação e a exposição do corpo machucado para impor o olhar da Igreja sobre seu conceito de paraíso e inferno. Alvo dos padres, os pequenos indígenas conviviam com a cultura religiosa e aprendiam orações à medida que eram alfabetizados na língua portuguesa, porém, quando entravam na adolescência, retornavam para a aldeia e para os seus antigos costumes. Portanto, os padres descreviam essa fase da vida como de grande perigo para o desenvolvimento dos ensinamentos cristãos.

Nesse período, ainda não existia uma representação de família – tal como o Ocidente concebia – bem delimitada que pudesse demonstrar o interesse pela criança, pois até o século XIX, as famílias brasileiras, ou melhor, suas casas, estavam empenhadas na produção de bens relacionados ao modelo produtivista da colônia. Somente com o processo de higienização proposto pela Medicina, e que alcança, na maioria das vezes, apenas as famílias de brancos, é que surge o interesse pela vida familiar e, conseqüentemente, dos pais pelos filhos. A criança negra, então, ainda fruto de uma cultura escravocrata, era vista enquanto selvagem e, portanto, não poderia absorver os conceitos de uma família cujos padrões regulamentassem atitudes libidinosas, implantando a moral nos lares brasileiros. Rezaia, ainda, sobre o corpo feminino da criança negra, um olhar de sedução e disponibilidade que, na perspectiva do imaginário nacional, impregnava nessa menina o valor de mercadoria.

Entende-se, por conseguinte, que um conjunto de leis e regras atribuídos aos cuidados de crianças e adolescentes, além de recente, não alcança a todos, pois está marcado por uma distinção de raça e, também, de classe. Portanto, o modelo civilizatório voltado ao desenvolvimento de uma família que proteja a criança, possibilitando a ela uma vida feliz e

cercada de inocência, já nasce fracassado no Brasil, pois, se sobre a criança branca recai o estigma da imaturidade, sobre a negra recai o da desconfiança que culmina com o preconceito. E isso é possível porque os padrões de relações sociais vigentes são estabelecidos pelo adulto e, nele, o poder de fala está relacionado à maturidade, ainda que seja notório um movimento, cada vez maior, em direção à visibilidade do mundo infantil.

Segundo as normas estabelecidas pela sociedade brasileira, a criança e o adolescente são entendidos como menores, porém, antes de abarcar uma carga semântica que denote fragilidade, essa palavra é empregada na caracterização dos sujeitos infantil e juvenil em um exercício de comparação ao adulto. Para definir esse indivíduo, Edson Passetti (1999), empreende seu pensamento, observando como, em nossa sociedade, a palavra menor pode ter um tom pejorativo, sendo, muitas vezes, empregada com o mesmo sentido de delinquência. Professor da PUC-SP, formado em Ciências Sociais na mesma instituição, atualmente integrante do Movimento de Defesa do Menor, em São Paulo, Passetti afirma que há uma clara distinção entre jovem e menor, pois enquanto o primeiro é visto dentro da esfera da normalidade, o segundo é o infrator marginalizado. Essa esfera da normalidade agrega os grupos com os quais a criança e o adolescente têm contato, como a família e a escola, e que o ensinam a ter uma convivência pacífica em sociedade, ou seja, contribuam para sua integração, primeiro, estudando e, depois, trabalhando e constituindo sua própria família.

A idade instituída para separar a juventude da fase adulta era, até bem pouco tempo, dezoito anos, porém, o direito à carteira de habilitação e voto inseriu o jovem no mundo das escolhas, neste sentido, o tempo limite foi diminuído para dezesseis anos, ficando os dezoito como idade base apenas para a responsabilização por crimes. Segundo descreve Passetti, há um risco em tentar por uma linha divisória entre infância, adolescência e fase adulta, visto os sujeitos viverem em um mesmo meio social e terem contato com os mesmos grupos culturais. Ele lembra, ainda, que haverá distinção entre cada grupo, o que dificulta quaisquer formas de diferenciação, porque nenhuma família ou escola, por exemplo, são iguais umas as outras. Acerca, contudo, do grupo familiar, estabelece-se que este será bem estruturado quando seguir o modelo pai, mãe e filhos, no qual cada um desempenhe seu papel: o pai de provedor do lar, a mãe de cuidadora e os filhos de aprendizes, todos habitando o mesmo espaço físico e contribuindo socialmente com seus impostos. Esse padrão familiar está distante da realidade brasileira, pois se tornou cada vez mais comuns casais que se separam, mulheres que criam seus filhos sozinhas, e crianças que preenchem a representação de bom aluno e de bom filho<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A psicanalista Maria Rita Kehl destaca em artigo intitulado *Em defesa da família tentacular*, que, na sociedade contemporânea, temos um “cenário de extrema mobilidade das configurações familiares”, uma vez que o modelo

A instauração de um modelo apropriado de família insere, na sociedade, a ideia de viver certo, quando o indivíduo se integra em uma família bem estruturada, e de viver errado, quando mesmo dentro de um grupo padrão, o indivíduo não consegue agir de acordo as regras pré-estabelecidas. A distinção entre certo e errado provoca uma mecanização social da ideia de viver presa em estereótipos que proporcionam uma visão distorcida em relação àqueles que não seguem os padrões. Verifique-se, então, que

Ser menor (criança ou jovem) não quer dizer adulto miniaturizado. Ser menor é como uma novidade que gradualmente vai se qualificando, dirigindo sua vida para uma convivência social possível, para ultrapassar os limites. Quando se considera a família como um projeto a ser continuado pelo menor, se apresentou a ele nada mais que o limite. Os dezoito anos, limite jurídico entre o mundo do maior e o do menor, não podem ser encarados como ponto de partida para a consolidação do indivíduo integrado socialmente. Este limite, no entanto, materializa o processo normativo que o menor deve ter introjetado para, docilmente, transformar-se em cidadão e mão-de-obra . (PASSETTI, 1999, p. 13).

Outra instituição fundamental para a formação desses sujeitos aprendizes é a escola que, munida de autoridade, é responsável pelo ensino formal, transformando o menor em adulto preparado para o mercado de trabalho. Os anseios da escola atendem, assim, às especificidades de uma sociedade capitalista, amarrando o menor na teia de poder em que ele é o dominado e o adulto, o dominador. Lembremo-nos, todavia, que pertencendo a uma família padrão os filhos serão vistos como crianças e jovens, mas quando oriundos de uma família desestruturada, chamar-se-ão menores, pois, como conclui Passetti, estão em situação irregular, e à margem da sociedade. Contudo, perguntar-se ia, então: por que no momento em que uma ideia de uma identidade unificada e integral está sendo desconstruída, exige-se, ainda, um modelo padrão de infância e juventude veiculado pela família, pela escola e por outros grupos sociais?

Até 13 de julho de 1990, quando foi promulgada a Lei nº 8.069 que regulamenta o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente –, a forma de trazer o menor infrator para a regularidade estava descrita no exercício da punição e reclusão, no momento em que a ação de controle fracassava. O acompanhamento dispensado ao menor em condições marginais era excluí-lo de qualquer convivência social em família ou na comunidade para, por meio da repressão, reintegrá-lo. Porém, a falta de uma lei regulamentar, deixava todas as intervenções institucionais relegadas ao plano das vontades pessoais de cada juiz. O conjunto de regras que previam as práticas punitivas ao menor englobava um instrumento de neutralização do adolescente que punha a sociedade em perigo, não evidenciando, portanto, os direitos

---

de família nuclear – de base patriarcal, instituída no século XIX – sofreu um abalo ao longo do século XX, e novos modelos de família passam a ser configurados.

necessários a um sujeito em desenvolvimento. Com a Convenção das Nações Unidas, em 1989, determinou-se uma série de normas, os direitos da criança e do adolescente, que excluía as ações punitivas, transformando-as em medidas socioeducativas que previam a inclusão social daquele menor que se encontrava em conflito com a lei. Assim, regularizou-se um quadro de medidas que variam de acordo com a infração cometida e somente prescrevem a reclusão em caso de graves infrações. Porém, as mudanças na lei não engendraram um novo olhar sobre a criança e o adolescente, apenas indicaram uma nova postura em relação às medidas punitivas aplicadas pelo Estado aos menores infratores.

Em todo caso, cabe ainda perceber como essa identidade, construída socialmente, e amplamente instaurada na família e na escola, alcançam a criança e o adolescente, também na literatura infantojuvenil, para, então, compreendermos como essa literatura, na medida em que é feita pelo adulto, pode ser responsável pela disseminação de uma identidade unificada e, em alguns casos, repressora.

Um bom exercício, neste caso, seria lançar mão de algumas versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*, analisando a ideia de infância presente em cada uma delas, ou seja, observando o modelo de criança que se apresenta nessas versões. O objetivo não é rever os elementos já tocados pela Psicanálise, mas abordar como a *Chapeuzinho Vermelho* de cada versão acompanha a ideia social de criança. A princípio se busca verificar o valor documental de cada versão, isso porque “os contos populares são documentos históricos” que “surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais” (DARNTON, 1986, p. 26). Iniciemos, então, com a versão contada oralmente pelos camponeses até meados do século XVII, versão essa graficamente popularizada – não sem algumas mudanças – por Charles Perrault, na França, e pelos irmãos Grimm, na Alemanha.

No conto popular oral, a *Chapeuzinho* recebe da mãe a tarefa de levar pão e leite à avó, mas não recebe desta nenhuma advertência, aliás, a única advertência ao longo da história é feita por um gato em repúdio à atitude da menina ao comer a carne e beber, sem saber, o sangue da avó. Além disso, *Chapeuzinho* não é apresentada sob o estigma da inocência, mas da fragilidade, e acaba sendo devorada pelo lobo. Foi exatamente essa versão oral que percorreu a Idade Média e entrou nas portas da modernidade. Essa *Chapeuzinho* já ultrapassou os sete anos de idade, portanto os segredos próprios do mundo adulto já lhe foram revelados e sua mãe não precisa lhe advertir quanto aos perigos da floresta. Se também não há punição contra crimes cometidos com crianças, o lobo pode devorar a *Chapeuzinho* sem se preocupar com as consequências de sua atitude. A menina do conto oral pode ser qualquer

criança de um mundo sem a noção de infância, ou um mundo em que essa noção ainda estava sendo construída.

No fim do século XVII, cabe a Perrault, mais precisamente em 1697, as primeiras adaptações para que o conto pudesse figurar na corte de Versalhes. A história se mantinha muito próxima a oral, mas uma moral da história, escrita por Perrault, admoestava as meninas bonitas a não darem ouvidos a todo tipo de gente. Essa Chapeuzinho é uma criança informe que é devorada porque não conhece o mundo do adulto, principalmente sua crueldade. E a avó também é sacrificada; ela é o adulto que deveria ensinar o caminho à neta, mas a deixa sem os ensinamentos necessários e sofre com ela as consequências.

Com os irmãos Grimm, temos a melhor leitura da modernidade. Vejamos: a mãe – adulto responsável pela educação da filha – ensina-lhe desde o princípio sobre o caminho; a menina – pela inquietude juvenil ataçada pelo lobo – se desvia do caminho; o lobo é o mau (é o mundo sem o conceito de vergonha) capaz de devorar menina e avó – criança e adulto – se não existem distinções entre eles; aparece, então, a figura libertadora do caçador que, ao salvar Chapeuzinho e a avó, reorganiza a estrutura social. Note-se, ainda, que o lobo é punido e que também no século XVIII as agressões contra a criança passam a ser crime com punições previstas na lei.

Ao atravessarmos a modernidade com os irmãos Grimm, chegamos às décadas finais do século XX no Brasil com Chico Buarque de Hollanda e sua Chapeuzinho Amarelo. Neste contexto, não há figura de mãe, avó ou caçador. Apenas lobo e menina. Um lobo virtual que representa seus medos e uma menina amarelada de pavor. Quem é a Chapeuzinho de fins do século XX? Nessa época, a conquista de direitos das mulheres se fez ecoar por todo o mundo e as mulheres, antes donas de casa, se dirigem apressadamente ao mercado de trabalho. Assim, os filhos precisam se tornar independentes. Essa independência, todavia, não passa pelo direito à voz, mas pela necessidade de que a criança assimile mais rapidamente os padrões estabelecidos pelo mundo do adulto. Não há cestas de doces para levar à vovozinha, não há floresta também – Chapeuzinho Amarelo é uma menina da cidade, usa roupas apropriadas ao seu tempo e abandona o capuz. Só há lobo, só há o medo. Encarar o lobo, enfrentar o medo é a saída de Chapeuzinho Amarelo para resistir às novas tendências: a nova estrutura familiar, a nova posição da mulher e, mesmo, ao novo lugar da criança na família (que passa a ficar sozinha em casa, enquanto os pais trabalham). Chapeuzinho vence, não antes de desconstruir seus medos que ultrapassam questões do mundo infantil para entrar no secreto mundo do adulto. O lobo é o desconhecido, é o secreto, é aquilo que não lhe era permitido ver no mundo dos grandes. Se a cada nova experiência esse mundo vai sendo

revelado e a criança vai crescendo, é melhor não crescer, continuar igual; para a Chapeuzinho de Chico Buarque, é melhor nem viver. Mas, ao perceber que esse mundo adulto não é tão terrível por conseguir decifrar os seus segredos – transformando o lobo em bolo pela linguagem – a menina (sem a ajuda de um adulto) vive e cresce. É evidente que esta é uma nova Chapeuzinho não somente na cor (amarelo), mas sobretudo na atitude, no existir. Para além do século XX, entramos agora no XXI, falando em novas revoluções tecnológicas, com os olhos voltados à tela do cinema. O que nos resta, então, é um encontro com a menina de capuz vermelho de *Deu a louca na Chapeuzinho* (2005), uma obra fílmica norte-americana dirigida por Cory Edwards, Todd Edwards e Tony Leech, que também são seus roteiristas. A história começa na principal cena do crime, a casa da vovozinha, local onde estão reunidos os suspeitos: o lobo, o lenhador (caçador), a vovozinha e Chapeuzinho. A presença de uma criança como suspeita em um interrogatório não nos parece estranha, pois coincide com o aumento considerável de crimes cometidos por menores. Diferentemente do Brasil, que conta com a presença do juizado de menores para pequenos infratores, a cultura norte-americana dispensa às suas crianças o mesmo tratamento que o criminoso adulto recebe. E, mesmo aqui, já se discute a questão da menoridade penal.

Outro referente importante da versão fílmica é que o crime gira em torno de alimentos, pirulitos, bombons e bolinhos. Observe-se que todos – de crianças a adultos – ingerem indistintamente esses doces. Postman chama atenção para essa questão, dizendo que por meio da alimentação considerada de preferência dos jovens, os adultos têm entrado no mundo infantil, estreitando as distinções que os separavam. Também, as roupas da Chapeuzinho, não são os trajes típicos de criança recorrentes no conto desde suas versões modernas. A não ser pelo capuz vermelho – que a infantiliza – suas roupas e semblante preocupado refletem o mundo adulto. Em contrapartida, o lenhador, com sua vestimenta e gorriño infantis, lembra uma doce e inocente criança. Ele é o protótipo de adulto-criança como sugere Postman. Mas, ainda que esse estreitamento seja possível, não vemos Chapeuzinho atuar de forma dependente, pois suas atitudes se delimitam de acordo às regras estabelecidas pelos adultos e com a autorização destes.

O lobo, desta vez, não representa o mal ou os medos da menina. Ele existe em seu caráter duvidoso como todos os outros personagens. O que dizer da vovó, então, que ao invés de tricotar, pratica esportes radicais? O bem e o mal não estão representados como duas instâncias opostas na qual o primeiro deva se sobrepor. Afinal, o criminoso nada mais é do que um coelho revoltado, que parece mais, por sua aparência, um psicopata do que um simples transgressor de leis. Normalmente, nos contos, os coelhinhos são símbolo de

inocência e vivacidade, além disso, são animais pequenos, características que nos lembram a infância. O coelhinho criminoso, então, pode muito bem ser o símbolo do desconforto da criança levado aos extremos em face do olhar adulto. Ele e Chapeuzinho passam pelos mesmos desgastes provocados pelos estereótipos de uma tradição que manipula suas vidas: o coelho está fadado a ser sempre um sorridente e fofinho entregador de doces – lembremos os ovos de páscoa – enquanto, a menina, presa na floresta, só reconhece do mundo adulto aquilo que o próprio adulto deseja revelar. No final, com o coelho e seus ajudantes na cadeia, a ordem deve ser restaurada. A cena do chá entre caçador, menina e avó é substituída por um café com bolinhos entre as duas e o lobo. Os três recebem um convite do detetive Pirueta para trabalhar em uma agência secreta, e Chapeuzinho vira uma espiã. Seu capuz é sua capa de heroína, nada mais a separa do mundo adulto. Essa versão fílmica seria, então, a mais transgressora, pois consegue se posicionar indo de encontro aos estereótipos socialmente fixados, contudo não desconstrói a identidade estabelecida do que seja infância ou fase adulta. Ela apenas investe na possibilidade que a criança tem de se aproximar do mundo adulto e vice-versa. A conceituação desses mundos permanece a mesma.

Para Postman, não tarda a criança assumir o controle, reclamando para si inúmeros direitos, inclusive o de votar. Ela conseguirá sua independência do adulto, não havendo, na verdade, segredos que os separe, pois como poderia existir noção de vergonha frente à televisão e à *internet*? Seja como for, o estudioso norte-americano esquece-se de se posicionar entre aqueles que veem a criança como alguém tão distinta do adulto que deva permanecer em um mundo à parte até atingir a idade necessária para entrar nesse universo. O risco é apenas um: a fase adulta apenas existe porque existe uma infância que a sustente. E é neste ponto que a cultura tem funcionado como barreira de contenção da jornada da infância rumo à liberdade.

## **2.2 O TEXTO ESCRITO PARA A INFÂNCIA: ENTRE O PEDAGÓGICO E O LITERÁRIO**

Os primeiros exemplares de uma literatura voltada para a criança surgem no início do século XVIII quando o processo de industrialização aponta para o desenvolvimento da tipografia e a expansão do mercado livreiro. Antes desse período, algumas histórias, como os contos de fadas, foram recolhidas e adaptadas para converterem-se em literatura infantil. Assim, em 1717, Charles Perrault publica *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades – Contos da Mamãe Gansa* – porém, a falta de prestígio que, naquele período,

recaía sobre tal gênero literário fez com que a obra fosse lançada sobre o nome de Pierre Darmancourt, o filho mais novo de Perrault. Esse fato demonstra o que mais tarde seria apontado como um problema retratado em inúmeras pesquisas sobre literatura infantojuvenil, que é a sua dificuldade de legitimação. Esta questão está associada ao conceito que se tem dos sujeitos a quem essa produção literária é dirigida, ou seja, à própria definição que fazemos da infância.

A criança que emergiu do anonimato, desde o século XIX, ganhou visibilidade, mas não o direito de fala<sup>8</sup>; a literatura infantojuvenil não é feita por, mas para crianças e adolescentes, e nela quem fala é o adulto. Ressalta-se, então, o seu forte laço com a pedagogia, promovendo “[...] a desconfiança de setores especializados da teoria e da crítica literárias, quando confrontados à literatura infantil” (LAJOLO, 1999, p. 18-19). Portanto, em recente tese de doutoramento defendida na UFBA, Mônica de Menezes Santos (2011) constatou que, em seis instituições brasileiras de grande relevância acerca dos estudos literários foram produzidos, nos últimos quatro anos, apenas setenta e cinco trabalhos, com registro no banco de teses e dissertações de pós-graduação, cujo objeto de pesquisa era a obra infantojuvenil. Os estudos a respeito dessa literatura vêm ganhando espaço no meio acadêmico há algumas décadas, no entanto, ainda não é intensa a publicação de trabalhos teóricos que abordem a sua complexidade. “Afirma-se com frequência que os estudos da literatura infantil estão solidamente estabelecidos na educação superior e na cultura em geral, apesar de ainda serem marginalizados pelos teóricos, em especial os que bradam apoiar os ‘excluídos’”. [grifo do autor] (HUNT, 2010, p. 13). Isso talvez ocorra porque, durante muitos anos, o texto produzido para crianças foi considerado inferior, passível de improvisações e de uma linguagem fácil, cuja elaboração estética permitisse a rápida assimilação pelo leitor em formação. Porém, a proliferação de textos produzidos sob o gênero literatura infantojuvenil pode ser amplamente notada em face ao crescente consumo que se faz, não raro, vinculado a atividades formais de ensino – lembremo-nos, pois, que, com a invenção da prensa tipográfica, as escolas se expandem com o objetivo de transformar a criança em adulto leitor – indicando um determinado padrão de comportamento social. Vê-se, então, na literatura um meio eficaz de imposição desse padrão, pois a obra literária possibilita a apreensão e interpretação da realidade sob a perspectiva do narrador. Nesse âmbito, atendendo às especificidades pedagógicas, são produzidos textos que eliminam a ambiguidade e a possibilidade de inferência do leitor na constituição dos sentidos. Não há, portanto, uma

---

<sup>8</sup> Lembremos que a palavra infância vem do latim, in fans – sem fala – referindo-se ao indivíduo que ainda não possui a habilidade de falar.

relação dialógica entre texto e leitor, pois esse texto, em uma visão unilateral – a do adulto –, apresenta conceitos que não devem ser alvo de reflexão, mas de apreensão por aquele que lê. Assim, podemos observar que essa literatura, sob influência das necessidades pedagógicas, se caracterizou por muito tempo por um discurso monológico, no qual a voz do narrador incitava a um comportamento pré-estabelecido em que os questionamentos e a diversidade não tinham lugar.

Entretanto, se, por um lado, o texto organizado sob a égide pedagógica reproduz um padrão sistemático da realidade por meio de uma visão redutora dela, por outro, quando produzida em seu sistema próprio – o literário – a obra infantil se apresenta através de valores estéticos que em nada a desmerecem. Abre-se espaço, então, às diferenças, à ambiguidade e à pluralidade de significações constituídas no processo de leitura, entendido aqui, não como decodificação do código linguístico, mas como atribuição de sentidos ao que se lê. É, contudo, no jogo com as palavras e com os seus sons que os sentidos vão sendo construídos e ressignificados, acentuando-se o relevante papel da linguagem. Note-se, também, que o estabelecimento de um padrão único, centralizado nas regras e códigos do adulto, impossibilita à criança uma identificação com a obra, causando um conflito entre o que está posto no texto e a sua própria realidade. Perde-se, ainda, o ludismo tão peculiar ao prazer provocado pela estética literária. Se, no texto, tudo já está dito, se é apagado o lugar das entrelinhas e dos subentendidos, se não há espaço para experienciar novas vivências, inter-relacionando-as às antigas, então, a própria atividade de produzir sentidos – a leitura – é desarticulada. Pois, essa

leitura será eficaz na medida em que o leitor, a partir dela, puder corrigir projeções antigas e superar experiências passadas, experimentando algo novo que, até então, não pertencia ao seu mundo. Tal conceito de leitor se apoia numa concepção de leitura como agente de mudança, móvel de reordenações de vivências e estimuladora de uma visão perquiridora. (CADEMARTORI, 2010, p.72).

Não se pense, neste caso, que apenas na linguagem verbal está a possibilidade de leitura do texto infantil; há que se considerar, ainda, a riqueza das ilustrações que podem se configurar de modos distintos. Assim, estas imagens – as ilustrações – tanto aparecem como um suporte para compreensão textual, quanto, elas mesmas, se constituem em um texto. Observa-se, então, que tanto o texto visual quanto o verbal são considerados, principalmente quando estes são destinados a leitores em formação. Porém, quase sempre é mantido um diálogo entre eles, permitindo a esse leitor possibilidades distintas de interpretação no momento de reconhecimento da imagem associada à palavra escrita. Dessa maneira, a

literatura infantojuvenil é constituída sobre bases históricas, sociais e, mesmo educacionais, pois

Os livros para crianças têm, e tiveram, grande influência social e educacional; são importantes tanto em termos políticos como comerciais. São discretamente reconhecidos como um “tipo” de texto em diversos países do mundo desde meados do século XVIII. (...) Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura (...). Em termos literários convencionais, há entre eles textos “clássicos”; em termos de cultura popular, encontramos best-sellers mundiais (...) e títulos transmitidos por herança de famílias e culturas locais. (HUNT, 2010, p. 43).

Em vias de conclusão, verifique-se, que, longe de ser um objeto de formação da criança e do adolescente por intermédio da atuação escolar, a literatura infantojuvenil pode figurar no mundo simbólico do leitor como local de interação e produção de novas realidades. Para isso é necessário, contudo, que esse leitor tenha liberdade de ação na reorganização das experiências antigas, associando-as às novas, e que ele possa se reconhecer e se identificar nesses espaços de leitura.

Podemos observar, ainda, que a ideia de manutenção de identidades fixas e unificadas funciona, muitas vezes, como meio eficaz de controle e dominação. No caso da identidade imposta para a criança e o adolescente, que perpassa pela ilusão do bom filho e do bom aluno, vivendo em uma família bem estruturada, essa caracterização parece-nos tão natural que provoca estranhamento tentar negá-la. Porém, esse modelo, que é imposto na infância, culmina com a idade limite de dezoito anos, quando ao jovem é passada a obrigação do trabalho e da formação de uma nova família, gerando uma espécie de continuidade que, longe de ser biológica, é construída historicamente. Todavia, se falamos de um período no qual as identidades são postas como plurais, podendo o sujeito assumir distintos papéis de acordo a cada situação, é possível também pensar a pluralidade de identidades para a criança e o adolescente. Para isso, tornar-se-ia necessário que o adulto, normalmente o dominador na relação adulto x criança/ adolescente, deixasse de lado o uso do autoritarismo e reconhecesse no sujeito infantojuvenil um mesmo, um pária, e não o outro dessemelhante. Seria necessário ao adulto perder o medo de não perpetuação do modelo hegemônico de família, imposto desde a Europa Ocidental até a nossa sociedade contemporânea. Modelo este que é responsável por apoiar o Estado na manutenção de estereótipos que marginalizam um sujeito que já nasce pertencente às minorias dominadas. O sintoma mais nauseante, contudo, não está ainda delimitado neste ponto; o trauma maior é concluir, sabendo que, para a maioria destas crianças e adolescentes, a segregação persistirá para além da infância e da juventude.

Conclui-se, entretanto, que, longe de ser um objeto de formação da criança e do adolescente por intermédio da atuação escolar, a literatura infantojuvenil pode figurar no mundo simbólico do leitor como local de interação e produção de novas realidades. Para isso é necessário, porém, que esse leitor tenha liberdade de ação na reorganização das experiências antigas, associando-as às novas, e que ele possa se reconhecer e se identificar nesses espaços de leitura.

Nesse sentido, podemos observar que os debates teóricos em torno da literatura infantil se situaram, desde cedo, em meio a questões polêmicas. Além do apelo educativo, com obras nas quais estava em relevo a moral da história, ou seja, aquilo que ela podia ensinar, outros problemas se fazem presentes nas discussões. A própria idade do destinatário dessa literatura serviu, em muitos casos, como empecilho para que o livro para crianças fosse considerado enquanto obra literária. Ocorre que a atividade de leitura sempre foi vista como uma prática que exige maturidade do leitor para que este pudesse interagir nesse processo e, até mesmo, estar em ação dialógica com o texto. Ao ver na criança alguém ainda em formação e, portanto, imaturo, alguns críticos, a exemplo de Benedetto Croce, como cita Teresa Colomer (2003), tomaram o texto endereçado a essa criança e passível de leitura por ela, como desprovido de caráter estético e de valor enquanto obra de arte. Assim a constituição de um campo de estudos para a literatura infantojuvenil ganhou entornos que atravessam a ideia de sua natureza educativa e de sua qualidade estética. Para além dessa questão, perguntar-se-ia, ainda, quais obras são consideradas como literatura infantojuvenil e quais os critérios adotados para essa seleção. Será que no interior desse conjunto de obras prevalece o gosto do leitor por este ou aquele livro?

Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), a demarcação de uma obra como literatura infantojuvenil vem, há muito tempo, em âmbito nacional, sendo uma prática pautada na relação entre instâncias como a escola – nesse caso, a serviço do Estado – e as editoras – representantes do mercado financeiro e da indústria do livro. Estão envolvidos, ainda, nesse processo, estudiosos como pedagogos, além dos críticos que são, em sua maioria, da área de Letras ou jornalistas. O interesse do leitor pelo livro, normalmente, não é considerado quando entra em voga a avaliação da obra, que será aprovada mediante o campo de atuação de cada avaliador. Portanto, se a obra for vista com base em sua utilização pelo sistema de ensino, terá ressaltada sua possibilidade de intervenção pedagógica; se for observada a partir de um padrão estético, então, é o sistema literário que será articulado. Para tanto, compreende-se que os anseios do leitor, nessa perspectiva, são deixados de lado e torna-se perceptível que é a

relação entre Estado, editoras e críticos que permeia e influencia a circulação de determinadas obras, assim como define se elas – as obras – serão ou não entendidas como literatura infantojuvenil. Em outro âmbito, deve-se, ainda, aos meios tecnológicos midiáticos, a interferência na circulação de livros para esse público, pois com a divulgação de obras internacionais, famosos *best-sellers* ganharam as prateleiras dos repertórios de leitura para uma quantidade expressiva de crianças e adolescentes no país. Em todo caso, é interessante ressaltar que as características das obras infantojuvenis são delimitadas, tomando-se como base os aspectos pertinentes à literatura para adultos, e essa atividade se constitui por meio da oposição entre elas. Nesse sentido, escritores passam a afirmar que os caminhos de escrita de uma obra destinada ao público infantojuvenil se encerra em procedimentos mais trabalhosos e exigem uma série de artifícios mais detalhados de elaboração. Em outros casos, os escritores se posicionam, afirmando que não existem diferenças no processo de elaboração de um e outro texto. Portanto, no centro desta discussão pode-se inferir que

A polêmica sobre o caráter literário ou espúrio da literatura infantil se manteve até os anos setenta. Na realidade, uma grande parte dos mesmos autores que defendiam a existência dos livros infantis aceitavam, quase sem perceber, os argumentos da posição contrária, no momento de responder a outro antigo problema: o de que critérios deve-se ter em conta para a crítica e avaliação dos livros destinados a crianças e jovens. A resposta dividiu a crítica em dois grupos. Uns autores, sentindo-se legitimados por sua própria cultura adulta, se aplicaram em estabelecer uma hierarquia literária e um *corpus* canônico dos *melhores livros*, a partir de critérios idênticos aos utilizados para a literatura de adultos, critérios estes baseados em análises da qualidade literária. Outros autores reagiram violentamente contra esta distância e se propuseram a atender primordialmente ao êxito dos livros entre seus destinatários crianças e adolescentes, reivindicando uma avaliação a partir da experiência dos *livros que agradam às crianças*. [grifos da autora] (COLOMER, 2003, p. 46).

Apesar das opiniões divididas, é necessário perceber que, no contato da criança com a obra literária, deve ser considerada sua maturidade com referência ao desenvolvimento de suas competências leitoras e, ainda, se os temas abordados estão em consonância com suas experiências de vida. Contudo, é relevante lembrar que, apesar da importância que possamos atribuir ao leitor, todo o processo de sua relação com o livro é intermediado pelo adulto, pois é este quem escreve, compra e avalia as obras, como continua a afirmar Teresa Colomer. Conclui-se, então, que até os anos de 1980, a literatura infantojuvenil fora avaliada, levando-se em consideração elementos de qualificação pertinentes à análise literária, composta com base na literatura para adultos, tendência que, a partir daquele período, sofre alteração. Atualmente, tornou-se comum unir análise literária e interesses do leitor para promover uma

crítica da literatura infantojuvenil que seja desenvolvida através de parâmetros mais próximos do público.

No quadro avaliado, observa-se que até, mais ou menos, a década de 1970, quando tomada com referência aos estudos literários, a literatura feita para crianças era considerada menor, ou seja, demarcava-se no texto infantil sua inferioridade. Por outro lado, quando o critério literário era posto de lado, então, essa literatura se apresentava enquanto material de promoção das atividades de leitura. A partir da década de 1980, porém, os teóricos passaram a constituir seus estudos com vistas as principais características que estruturavam a literatura infantil, contudo algumas questões podiam fazer parte dos debates em relação ao texto construído especificamente para a criança e o adolescente. As discussões se concentravam nas semelhanças e diferenças entre a literatura infantojuvenil e a literatura para adultos, no sentido de observar o quanto as duas estariam envolvidas em uma relação de proximidade. Era pertinente, assim, verificar se o texto destinado à criança havia sido preparado propriamente para ela, ou se, apresentando-se sobre as mesmas bases de um texto elaborado para o adulto, trazia à luz questões do mundo infantil. Teresa Colomer indica que a conclusão a qual chegou o teórico Emili Teixidor seja, talvez, uma das mais eficazes, pois este afirma que os textos de literatura infantil devem ser avaliados, considerando sua relevância enquanto gênero literário diferenciado e, portanto, regido por critérios próprios.

Influenciados pelos estudos teóricos produzidos nesse período, os autores passam a se preocupar com a constituição de uma literatura mais apropriada aos interesses dos leitores; ainda neste momento torna-se relevante, também, demarcar no espaço de destinatário a inclusão de criança oriunda de classe baixa, que desprivilegiada, era, por conseguinte, pouco leitora. A década de 1980 surge, aqui, como período mais profícuo para a literatura infantojuvenil, já que se pensa não apenas na elaboração de textos próximos à realidade da criança, mas, ainda, que caminhem junto às perspectivas sociais vigentes. A essa fase, sublinhada como período pós Segunda Guerra Mundial, proliferam-se textos nos quais o autoritarismo perde lugar.

Quando observamos que a literatura infantojuvenil foi construída com bases pedagógicas bem fixadas, em que prevalecia a autoridade do adulto sobre a vontade da criança, compreendemos que essa literatura é produzida para a criança, mas nela a voz que aparece é a do adulto. Se, por um lado, o texto infantil se apresentou, então, sob essa orientação, por outro, tomando como pressuposto os desenvolvimentos teóricos e as manifestações que eles provocaram, a partir dos fins dos anos setenta e início dos anos

oitenta, começam a surgir textos nos quais se pode depreender uma atitude contra aquele autoritarismo percebido em obras anteriores a essa fase. Nesse contexto, podemos compreender que os debates em torno da literatura infantojuvenil, a partir da década de 1980, se formularão tendo como arcabouço as novas fronteiras que delimitam as obras produzidas para o jovem leitor.

Assim, nos anos de 1980, ficou amplamente observável o caráter de progresso pelo qual tinham passado inúmeras disciplinas, todas elas tomadas como proposta de discussão da literatura infantojuvenil. Essas correntes teóricas contribuíram para lançarmos um novo olhar sobre essa literatura. Torna-se relevante compreendermos que

A consistência, que a análise sobre leitura literária infantil vinha conquistando, permitiu a existência de linhas incipientes, mas delimitadas com precisão muito maior sobre aspectos distintos deste mesmo fenômeno, assim como os estudos sobre produção e difusão dos livros infantis e juvenis em nível sociológico, as formas indicativas de incentivo à leitura, a utilização desta literatura no âmbito escolar da educação da capacidade interpretativa das crianças e dos adolescentes, etc. O desenvolvimento diferenciado destes estudos foi o que trouxe elementos-chave para nutrir a concepção de um quadro geral de estudo teórico da literatura infantil e juvenil.

Mas a mudança verdadeiramente radical que se está produzindo nestes estudos é a adoção de uma nova base teórica, que funde de forma consciente e deliberada o interesse especificamente literário com as perspectivas psicopedagógicas e socioculturais. A convergência disciplinar viu-se favorecida porque a evolução de cada uma das disciplinas implicadas caminhou, nas últimas décadas, em seu interesse pela consideração do leitor. (COLOMER, 2003, p. 76-77).

Nessa condição, ressalta-se um paralelo entre o desenvolvimento do campo da Psicanálise, que logo teve suas influências observadas dentro da literatura infantojuvenil, e os rumos que a psicologia impregna nos debates, por apresentar uma teoria que dava conta do desenvolvimento cognitivo humano. Então, podemos assinalar que, com base nos estudos alavancados pela Psicanálise, logo se percebeu nos contos de fadas elementos pertinentes ao avanço da criança dentro da sociedade adulta. Segundo postulam os psicanalistas, entre os quais encontramos Bruno Bettelheim em *A psicanálise dos contos de fadas* (1980), era possível que o pequeno leitor se confrontasse com determinadas experiências e pudessem analisar criticamente qual a melhor posição a tomar diante dos fatos. Bettelheim compreende, assim, que esses contos de fadas se constituem de forma a apresentar ao leitor situações de oposição entre bom e mau, dando a esse leitor a possibilidade de contrapor as duas perspectivas, escolhendo aquela mais conveniente, neste caso, o lado do bem. Sobre as análises empreendidas por esse psicanalista, podemos trazer à tona o que demarca Teresa Colomer ao dizer que os estudos elaborados, nesse campo disciplinar, consideram os contos de fadas, esquecendo-se, em sentido mais amplo, de avaliar a gama variada de obras

produzidas sob a categoria infantojuvenil. Ainda, sobre os processos de análises desenvolvidos pela Psicanálise, é pertinente lançarmos o olhar sobre os argumentos do historiador francês Robert Darnton que em sua obra *O grande massacre de gatos* (1986), aponta como falha dessa corrente teórica a falta de abordagem do contexto histórico-social em que tais contos de fadas foram construídos e eram narrados.

Cabe ainda observar que outra instância de estudo estruturada a partir dos pressupostos do desenvolvimento cognitivo pela psicologia se apresentou de forma menos enfática dentro do campo da literatura infantojuvenil, mas lançou sobre ele formulações mais profundas que a Psicanálise. Assim, ficou delimitado o progresso da criança e do adolescente em estágios cognitivos explorados por psicólogos, entre eles Jean Piaget, estudioso suíço que desenvolveu a Teoria dos Estágios, entre 1940 e 1945. Do exercício de experiências voltadas à psicologia da cognição resultou a contribuição para a literatura infantojuvenil de que leitura não pode ser vista apenas como atividade de decodificação do código linguístico, mas enquanto processo de compreensão daquilo que se lê. Compreendeu-se, também, que é necessário considerar a estruturação do discurso através do gênero narrativo por meio do qual ele se desenvolve, pois nele será demarcado um sistema sócio-cultural específico que proporcionará uma determinada maneira de experienciar a vida cotidiana. Outro fator importante constitui o contexto social em que está inserido o leitor, que deve ser considerado na atividade de produção e circulação do livro infantojuvenil.

A partir desta perspectiva, as pesquisas que se solidificam em relação à literatura infantil estão pautadas nos pressupostos que envolvem o desenvolvimento da competência leitora, ou seja, das habilidades de leitura necessárias para a compreensão do texto. Observou-se, portanto, a possibilidade de inferir sobre a obra para a criança um olhar mais atento, pelo estabelecimento de critérios mais rigorosos de avaliação. A partir, ainda, das pesquisas que eram realizadas concluiu-se que as inferências do leitor sobre o texto ocorriam de modo distinto de acordo à sua idade. Definiu-se, então, que, enquanto crianças por volta do sexto ano de vida conseguem se deter apenas às linhas finais da narrativa, adolescentes a partir dos doze anos já podem acompanhar toda a história, se prendendo em detalhes e sofrendo maior impacto na apresentação de um final surpreendente para o texto.

Atualmente, as estratégias de leitura apontadas em estudos ressaltam alguns aspectos referentes ao ato de ler, delimitando características que envolvem a constituição desse processo. Assim, temos quatro pontos elencados por Colomer. O primeiro deles traz a proposta de que o indivíduo, durante a leitura, se coloque dentro da história por meio da imaginação. No segundo ponto, atento ao desenvolvimento textual, o leitor fará inferências,

analisando a narrativa. Em terceira instância, a leitura será pautada pelo envolvimento desse leitor com o texto, de maneira a produzir uma identificação estreita com as personagens. Nesse relacionamento, haverá uma ligação afetiva entre indivíduo-leitor e o texto. Enfim, a pessoa que lê é capaz de avaliar o texto, confrontando-o aos seus próprios valores e argumentando sua validade enquanto obra literária.

O destaque que recebem, então, os estudos cognitivos para a compreensão de como se desenvolve o pensamento de crianças e adolescentes garantem à narrativa ficcional importância primordial dentro do sistema literário, já que esta narrativa representava atividades do indivíduo e mostravam possibilidades de inferência em determinadas situações. Podia-se verificar, nesse âmbito, que o texto ficcional agia no mundo simbólico do leitor de forma a organizá-lo em uma gama de possíveis ações e, definindo, em contrapartida, as variadas atitudes que poderiam ser tomadas em torno da ação inicial. Através da ação das personagens, o leitor iria observar eventos sociais e estruturar sua própria realidade, porém com determinado afastamento. Pois, se a princípio, nas idades iniciais havia uma mistura entre realidade e fantasia, ao se desenvolver cognitivamente e alcançar maturidade leitora – o que ocorre mais perceptivelmente no início da adolescência – esse leitor, consciente do papel ficcional das narrativas, retomaria em seu cotidiano apenas os esquemas estruturais dessas histórias. Isso implica, assim, na maneira como o leitor entra em contato com o texto literário e na forma como a sociedade em que ele está inserido desenvolve atividades de leitura.

Neste ponto, verifiquemos, então, que o ato de ler, muitas vezes descrito como estabelecimento e aprimoração de competência leitora, é, na verdade, uma atividade culturalmente construída. Assim, quando apresentamos qualquer ideia de leitor ou leitura estamos indicando como determinado grupo formula essa atividade. É interessante notar, ainda, que este ato não será caracterizado de forma homogênea dentro do mesmo grupo social, pois é possível avaliar que, em períodos distintos, a prática da leitura se organizará de maneira diferente. Ocorre, portanto, que, segundo verifica George Steiner (2001), durante os séculos XVII e XVIII, tornou-se comum representar a leitura por meio da pintura, mostrando-se imagens de homens cultos lendo.

O escritor vai demarcar que, naquele momento, existia mais proficuamente a ideia de um leitor diferenciado; aquele denominado filósofo ou intelectual que, enquanto lê, possui um lápis nas mãos para realizar anotações que vão desde a concordância com a obra até a contraposição total. Steiner segue afirmando que, por meio da observação de telas daquela fase, podemos compreender o ato da leitura como evento ritualístico que envolve a preparação do leitor para o encontro com o livro. A visualização deste encontro enquanto cerimônia

formal é perceptível por meio da roupagem usada pelo leitor nessas pinturas; há sempre a imagem de um homem bem vestido, com trajes que dão a impressão correta da solenidade que permeava a leitura. Era comum também que o leitor fosse representado usando um chapéu. Steiner chama a atenção para o fato de que, em cerimônias religiosas, a atitude de cobrir a cabeça demarca a reverência e o respeito do servo ao senhor. Na leitura, então, envolvida em uma aura de sacralização do texto escrito, o leitor seria o servo, enquanto o senhor estaria representado na imagem do livro, para o qual se voltava o efeito da luz nas imagens pictóricas.

De acordo com as formulações deste escritor, ler exige uma ação responsável por parte do leitor; esta ação será demarcada em um posicionamento reflexivo diante da leitura, que provoque uma resposta ao texto lido, observada na interação entre leitor e obra, e na própria forma desse leitor agir socialmente. O modelo de leitura elaborado por Steiner corresponde, neste caso, a uma visão clássica de leitura, portanto, como intervém o teórico, na atualidade esta prática se desenvolve sobre outra perspectiva. A ideia clássica de um encontro cerimonioso sofreu alterações. O próprio livro que era alcançado enquanto pleno de perenidade em oposição ao leitor que era perecível e, portanto, finito, é, agora, representado de modo distinto. Ocorre que, naquele momento, a forma de impressão dos livros possibilitava a confecção de volumes encadernados e – por conseguinte, mais resistentes – muitas vezes, preparados especialmente para determinado leitor, o que acarretava na fixação de suas iniciais na capa do livro. Atualmente, uma série de brochuras de bolso, que podem ser lidas em trânsito, flagram a fragilidade do material impresso e sua possibilidade de desgaste por meio da leitura que não é mais feita apenas em gabinetes organizados especialmente para esse propósito. O silêncio apontado por Steiner como principal recurso para uma boa leitura seria, agora, um fator de pouca relevância para crianças e adolescentes que costumam realizar essa atividade com fones no ouvido ou com a televisão ligada. No lugar do escritório ou da biblioteca, estão, então, os quartos e a leitura de um livro disputa espaço com a música e com o cinema.

Outro ponto que pode ser relevante para compreendermos como a prática da leitura vem sofrendo alterações sócio-culturais ao passar do tempo, é atentarmos para a seguinte questão: se até três décadas atrás, o ato de ler envolvia literalmente livro e leitor, essa realidade mudou com o advento de um meio eletrônico no qual a leitura tem se desenvolvido proficuamente. Trazemos, aqui, a presença do computador e a utilização da *internet* que, na fase atual, está inserida em quase todos os grupos sociais em distintas regiões do mundo.

Assim, ler nos dias de hoje pode representar o contato do leitor, não mais com o livro, mas com a obra divulgada e, muitas vezes, publicada apenas no meio eletrônico.

Dessa nova maneira de ler, resultou outro olhar sobre a necessidade de um livro impresso para que a atividade de leitura pudesse existir. Steiner (2001) observa que a forma como a leitura tem se desenvolvido mostra que esse processo perdeu características importantes para que fosse verdadeiramente eficiente. O autor se faz saudosos do modelo clássico de leitura em que o leitor era um especialista de todos os gêneros textuais e possuía uma competência leitora altamente ampliada. Porém, esquece-se de avaliar que as mudanças ocorridas no interior da sociedade influenciam a maneira como os sujeitos se posicionam no momento da leitura. Se compreendemos o ato de ler como prática sócio-cultural, é necessário tomar, também, as transformações sociais como imprescindíveis elementos de interferência nesses modos de ler.

Quando acompanhamos as atividades em torno da leitura durante os séculos XVII e XVIII, em que se demarca o conceito apontado por Steiner, veremos que a sociedade era composta por classes muito distintas nas quais poucos eram aqueles que tinham a oportunidade de se aventurar no mundo da leitura. Os grupos sociais periféricos eram, em sua maioria, compostos por analfabetos e, portanto, não tinham acesso ao livro ou a quaisquer materiais impressos. Somente parcela da aristocracia ou indivíduos da incipiente classe burguesa, que se solidificava, mantinham, em seu cotidiano, o contato com obras escritas. Esses leitores constituíam uma pequena parcela da sociedade e estavam inseridos em um ambiente de poucos recursos tecnológicos, se comparados com a sociedade atual. Consideremos, ainda, que com o ideal de escolarização alcançando crianças de classes sociais desprivilegiadas, surgiu a possibilidade da leitura se expandir por outros grupos que não unicamente nas classes que detinham o poder político e econômico. Esses fatores servem como parâmetro para que o modelo clássico de leitura se desarticule em meio a um processo crescente de utilização dos recursos eletrônicos e o crescimento de um mercado livreiro que traz para o livro o valor de mercadoria. Assim é que a relação sacralizada entre livro e leitor tem se mostrado de forma bastante distinta na sociedade atual, fazendo-nos perceber o quanto a leitura é uma prática sócio-cultural.

Retornando, então, às características abordadas por Teresa Colomer (2003), fica posto que, na nova forma de compreender a leitura, os estudos se configuram de modo a explorar a importância tanto do leitor quanto do contexto social do qual o processo faz parte. A literatura torna-se, nesta proporção, um instrumento de comunicação que se volta para a problemática da interpretação dos fatos através da leitura de textos literários. O contato da criança com o

texto literário deve oferecer-lhe um tipo de aprendizagem que somente será disponível ao leitor se nele estiverem bem expandidas as habilidades da competência leitora. Porém, como indica Colomer e, como podemos inferir a partir do pensamento postulado por Steiner, esse conjunto de habilidades vai diferir de comunidade para comunidade e de período para período. Quando observamos que a literatura é produzida dentro de determinado contexto social, cultural e histórico, concluímos que

O texto literário foi definido como um texto de “configuração plural”, já que nele não intervêm apenas os códigos da língua natural e as normas literárias de uma tradição concreta, mas também os artísticos, ideológicos, etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade. Ao situar a análise do texto literário em seu contexto, contudo, insistiu-se em que a literatura não é um reflexo mimético das condições sócio-históricas, mas exerce uma função de construção do conhecimento, de criação do mundo como modelador da realidade. (COLOMER, 2003, p. 93-94).

Assim, podemos avaliar que os aspectos literários relacionados ao uso da língua normativa que anteriormente demarcavam os textos e os posicionavam dentro de uma literariedade, são compreendidos, agora, apenas como uma das características na constituição de um quadro que define e delimita a competência leitora. Competência essa, outrossim, verificada através de habilidades embasadas na maneira como a comunicação entre autor e receptor do texto se desenvolverá no contexto social.

Nesta perspectiva, podemos concluir que existe uma fronteira muito tênue, quase imperceptível, separando a literatura infantojuvenil da literatura para adultos. Assim, em comparação à literatura para adultos, a infantojuvenil teria a tarefa de preparar o caminho do pequeno leitor para sua inserção no mundo literário adulto. O texto infantil, nessa linha comparativa, é abordado enquanto obra na qual há uma superficialidade das personagens e menos espaços para entrelinhas e subentendidos. Os problemas que se apresentam na trama devem ser de solução mais prática, dando à narrativa um tom de entretenimento apenas.

Como orientação da literatura para adultos, temos a noção de uma trama desenvolvida sobre um esquema em que enredo, tempo, espaço e personagens estão entrelaçados de modo linear, ou garantindo uma linearidade para o texto, partindo de uma realidade em que a fantasia, normalmente, não tem lugar. Entretanto, mesmo em linhas comparativas, na atualidade, ainda que produzidos para adultos, determinados textos – os *Best-sellers* – são vistos com maus olhos pela crítica especializada que apontam neles sua pouca qualidade estética, já que estes livros são produzidos como objeto de entretenimento e logo se tornam literatura de massa. E, é justamente nesse ponto da qualidade estética que os estudiosos vêm demarcando a principal diferença entre a literatura infantojuvenil e a literatura para adultos,

ainda colocando o texto feito para crianças em lugar de inferioridade na sua relação com a literatura dita “verdadeira”, pois mais complexa.

Seguiremos, no próximo capítulo, verificando os aspectos referentes à formação de uma literatura infantojuvenil brasileira, observando o percurso delimitado no território nacional, até que existisse um sólido mercado para este campo. Avaliaremos, ainda, a participação da escola nesse processo.

**H** *Á MUITOS E MUITOS ANOS... HISTÓRIAS DA  
LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA*

### **3 HÁ MUITOS E MUITOS ANOS... HISTÓRIAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA**

Os primeiros vestígios de uma literatura infantojuvenil brasileira datam do século XIX, embora sejam pouco expressivos. A Imprensa foi instalada no Brasil, ainda colônia portuguesa, apenas em 1808, com a vinda para cá do Príncipe Regente D. João. Esse fato contribuiu para a existência e oficialização de órgãos difusores de uma cultura letrada. A tarefa, contudo, que, a princípio, se mostrou tímida, logo, alcançaria grandes proporções em um mercado em expansão, porém, por meio de um percurso árduo e um extenso caminho que indicava que o seu pleno desenvolvimento dependeria da formação de um público leitor.

#### **3.1 O PANORAMA NACIONAL: AINDA ERA UMA VEZ?**

O início do funcionamento da Imprensa Régia no Rio de Janeiro marca o princípio da produção de livros no território brasileiro, produção que se ampliou e diversificou rapidamente, já que de documentos oficiais da Corte essa imprensa passa a publicar várias obras, tanto literárias como de outras áreas. Antes desse período, merece destaque o nome de António Isidoro da Fonseca que, em 1747, organiza no país uma oficina tipográfica precursora nesse processo, imprimindo aqui nossos primeiros livros. Atente-se, também, para a imagem de José Mariano da Conceição Veloso que, em 1799, funda a primeira editora brasileira, mesmo que esta tenha sua criação demarcada em terra lisboense. Ainda que considerada a relevância da constituição de um mercado livreiro no Brasil, o trabalho iniciado por António Isidoro da Fonseca não durou muito, pois, ao tomar conhecimento do que ocorria na Colônia, a Corte portuguesa emitiu um mandado no qual todos os materiais impressos aqui encontrados fossem confiscados. O documento expedido em 10 de maio de 1747 interrompe, então, a trajetória encetada por Fonseca, além de explicar a instalação tardia da imprensa brasileira, que somente virá a ser implantada definitivamente em 13 de maio de 1808. Observe-se, portanto, que, desde o início a impressão de material escrito, estava delimitada pelas necessidades da Corte portuguesa, que estabelece, na Colônia, regras para a circulação de material impresso. Assim, desde o estabelecimento da Imprensa Régia,

foi designada uma comissão para administrar a casa, composta por José Bernardo de Castro, Mariano José Pereira da Fonseca e José da Silva Lisboa, a qual foi encarregada também de examinar todos os papeis e livros que se desejasse publicar. Seu papel era garantir que nenhum atentado à religião, ao governo ou à moral ganhasse forma impressa. Pouco depois, foi nomeada uma junta de censores, composta por: frei António Arrábida,

Luís José de Carvalho e Melo, padre João Manzoni e José da Silva Lisboa. Subordinada à Mesa do Desembargo do Paço, deveria submeter a exame os manuscritos que tencionavam chegar aos Prelos da Imprensa Régia (BRAGANÇA, 2010, p. 43).

Como podemos compreender, o início das atividades da Imprensa é demarcado também pela censura de todo o material produzido, porém, ainda que sofresse as determinações da Corte, a Imprensa Régia se dedicará à publicação de obras que irão da arte ao periódico e ao livro didático. Portanto, assinalamos que os primeiros vestígios de uma literatura infantil brasileira datam do século XIX, embora sejam pouco expressivos. Mesmo com a instalação da imprensa e o início do processo editorial no país, com a publicação de algumas obras, aponta-se a escassez de textos produzidos para crianças e adolescentes, instaurando um quadro que não permitia, ainda, elaborar um panorama regular a respeito dessas publicações. Assim, Lajolo (1999) afirma que somente com a Proclamação da República e a implementação do ideal de Modernização disseminado no rol político, mas também adotado pela intelectualidade, é que se pode falar na constituição de uma literatura infantil brasileira. A abolição da escravatura e a chegada dos imigrantes que não se adaptam ao trabalho nas lavouras cafeeiras contribuem para o crescimento urbano, que se vê fortalecido pelo processo de industrialização. A formação de um mercado interno e as relações do Brasil com o mercado internacional reafirmam o surgimento de um público consumidor que, nesse tempo, já solicitava um produto mais adequado às suas especificidades. Era o momento, portanto, de modernização literária, que, no âmbito da literatura infantojuvenil, culmina em 1905, com o lançamento da revista infantil *O Tico-Tico*, imortalizada em versos do poeta modernista Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1987):

Fim

Por que dar fim a histórias?  
Quando Robinson Crusóé deixou a ilha,  
Que tristeza para o leitor do *Tico-tico*.  
Era sublime viver para sempre com ele e com Sexta-Feira,  
Na exemplar, na florida solidão,  
Sem nenhum dos dois saber que eu estava aqui.

Largaram-me entre marinheiros-colonos,  
Sozinho na ilha povoada,  
Mais sozinho que Robinson, com lágrimas,  
Desbotoando a cor das gravuras do *Tico-tico*.

Esse surgimento tardio de uma literatura voltada à criança está intimamente relacionado a questões sociais: até o início do processo de modernização não existia necessidade de que essa literatura recebesse atenção, porém a urbanização da sociedade

brasileira, antes tipicamente rural, delega às escolas a preparação da criança e do adolescente, com vistas ao desenvolvimento desse processo. Assim, entre os séculos XIX e XX, reforça-se a necessidade de uma literatura pedagógica, infantil e juvenil, pois havia a necessidade da produção de um material de leitura que desse conta das atividades desempenhadas pela escola. Considere-se, nesse contexto, o forte apelo da intelectualidade em promover uma produção nacional, fazendo com que surjam produções e adaptações de obras estrangeiras editadas no Brasil. Para esse momento, obras que ressaltavam o patriotismo eram amplamente divulgadas.

Assim, pode-se observar que a imprensa tipográfica foi de fundamental importância para a formação da literatura infantojuvenil brasileira, marcando um quadro próspero, a princípio, na edição de livros e revistas destinados à criança e ao jovem. Tiveram um papel relevante, a partir do século XIX, as tipografias instaladas na Bahia, cujo primeiro jornal produzido para esse público, data de 1831 sobre o título *O adolescente*. Já no Rio de Janeiro, em 1835, tem-se notícia da publicação do jornal *O juvenil*. A existência de outros periódicos é registrada até que em 1860 surge, em São Paulo, o primeiro jornal para estudantes desenvolvido no espaço escolar que, mesmo comportando visíveis intenções pedagógicas, interessava aos jovens alunos. Além dos jornais, circulavam, no Brasil, obras traduzidas e adaptadas, porém, no caso dessas traduções, demarca-se a sua circulação nas localidades consideradas culturalmente mais desenvolvidas. Encontramos, assim, títulos como *O último dos moicanos* (1826), de James Fenimore Cooper, *Cinco semanas num balão* (1863), de Júlio Verne, *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain e *A ilha do tesouro* (1882), de Robert Louis Stevenson.

A história da literatura infantojuvenil brasileira pode ser datada, então, com a Proclamação da República, observando-se que, nesse período, o país enfrentava várias transformações. Ainda segundo Lajolo, esse era o momento de transição governamental no qual a monarquia deixava de existir enquanto força política, culminando com o ideal de modernização do país. Fazia-se urgente a implementação de uma economia bem desenvolvida na qual o café era o principal produto de exportação. Com a abolição dos escravos, essa mão-de-obra foi substituída pelo trabalho assalariado. Países já industrializados, como a Inglaterra, apoiam o estabelecimento de um mercado interno no Brasil que, transitando da fase de colônia ao período imperial, quando adentra as portas da república, anseia pela implantação da indústria nacional. Marca-se, ainda, o início do processo de urbanização, contribuindo para a ampliação dos centros urbanos. Com a constituição de um público sedento de produtos

industrializados, o mercado se diversifica, fazendo proliferar o material escolar e o livro para o pequeno leitor. Assim,

[...] entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais do outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao contato com livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram) (LAJOLO, 1999, p. 27).

Os novos ares que se respiravam no Brasil, apontavam ainda para a valorização da instrução, dispensando importância ao processo de alfabetização e à escola. Portanto, torna-se necessário estabelecer uma literatura nacional apropriada ao jovem leitor. Porém, estudiosos, como Sílvio Romero, já apontavam, naquele período, uma escassez de material escolar de leitura. Os apelos foram ouvidos, e intelectuais e professores começaram a produzir obras inteiramente nacionais, ressaltando-se o seu forte traço patriótico. Impulsionados pela expansão da circulação de obras estrangeiras traduzidas, como as citadas anteriormente, o mercado brasileiro se desenvolve a todo vapor. Tornam-se conhecidos os nomes de Carlos Jansen, no trabalho de tradução e de Figueiredo Pimentel, exímio adaptador das obras destinadas ao leitor mais novo. Já, em 1904, temos Olavo Bilac e Coelho Neto, publicando os *Contos pátrios*, e em 1910, o mesmo Bilac se associa a Manuel Bonfim e edita a narrativa *Através do Brasil*. Proliferam, ainda, obras poéticas entre as quais podemos encontrar o livro *Coração* (1893), de Zalina Rolim.

Neste contexto escolar, com vistas para o futuro do país, inicia-se a tentativa de nacionalização da literatura juvenil. As influências europeias instituem, no solo brasileiro, a necessidade de construir uma literatura que apontasse para uma representação da nação. As narrativas patrióticas reforçam o sentimento nacionalista ao passo que buscam modelar o comportamento da criança leitora, indicando-lhe uma série de virtudes a serem seguidas. Podemos concluir, assim, que a representação desse leitor, quando ocorria nessas histórias, indicava ora uma atitude exemplar, ora uma atitude delinvente, fazendo distinção entre bom e mau comportamento. Também, fez-se comum a imagem do jovem em atividades referentes ao ensino, conquanto, via-se o aprendiz em exercício de audição de histórias, em situação de diálogo com os professores ou na leitura de um livro. É, neste ato, que conseguimos perceber claramente as intenções pedagógicas de uma literatura feita para a criança, porém que serve como instrumento de transmissão de conceitos que os adultos querem reproduzir nesse leitor.

Compreenda-se, ainda, que nessa fase republicana, esses conceitos referiam-se, na maioria das vezes, ao ideal de patriotismo, portanto, o texto de Olavo Bilac, *Através do Brasil*, é indicativo desse projeto:

Como sugere o título da obra, *Através do Brasil* narra, em terceira pessoa, a viagem feita pelos protagonistas: “dois irmãos, Carlos e Alfredo, o primeiro de 15 anos de idade, o segundo cinco anos mais moço”, em busca do pai enfermo. Depois que este é dado por morto, a viagem prossegue na procura dos parentes que restam às crianças.

Cruzando o Brasil de norte a sul, os irmãos percorrem as diferentes paisagens físicas e econômicas da terra, interagindo com as diferentes populações e vivenciando os diferentes costumes, desde o Nordeste até os pampas sulinos.

Com essa estrutura, torna-se extremamente fácil inserir no livro (e mesmo na narrativa) as lições de geografia, agricultura, história, higiene, como era a intenção dos autores. [aspas e parênteses da autora] (LAJOLO, 1999, p. 34-35).

É relevante compreender que, na referida obra, existia, ainda, uma seção intitulada “Advertência e explicação” direcionada aos professores, na qual os escritores apontavam as possibilidades de utilização do livro na instrução escolar. Logo, além das lições de civismo, a narrativa permeada de noções enciclopédicas, também apresentava incursões sobre a língua, contendo um apêndice vocabular e ostentava exaltação à natureza brasileira. Este último aspecto caminha junto com os princípios apregoados pelo Romantismo, que marcava profundamente a produção literária para adultos, ressaltando no Brasil sua beleza natural e seu caráter de pátria mãe.

Quando nos debruçamos sobre os aspectos linguísticos nessas obras, devemos observar que para os fins do século XIX, se expressa o rigor formal dos movimentos literários – como o Parnasianismo e o Simbolismo – com ênfase na função estética da arte. Reforça-se não somente um estilo, mas também o cuidado com a utilização ‘correta’ da linguagem; era momento, então, de ressaltar, para a criança e o jovem, os valores de sua língua. Há um grande número de escritores que produzem livros de literatura infantil, nesse período, a exemplo de Amélia Rodrigues, na Bahia, e Júlia Lopes de Almeida, no Rio de Janeiro.

Já por volta do ano de 1921, Monteiro Lobato surge nesse panorama literário, publicando a obra *Narizinho arrebitado*, que tinha sua utilização indicada para a escola primária, porém o escritor torna popular a figura do Jeca Tatu, personagem de grande visibilidade na literatura brasileira. Mesmo que a obra *Urupês* (1918), na qual essa personagem ganha vida, tenha seu público potencial na fase adulta, atualmente sua leitura é indicada aos leitores mais jovens, ou seja, ao adolescente que esteja cursando o fim do ensino fundamental e em todo o ensino médio. Nesse sentido, Lobato prezava pelo alcance da modernização do país, ao passo que se engajou em um forte movimento de edição de livros,

atraindo o interesse de grupos como a Melhoramentos e a Editora do Brasil. Assim, até a década de 1940, o crescimento da produção de obras infantojuvenis vai se consolidando, à medida que novos títulos de Erico Veríssimo e Cecília Meireles, entre outros, são editados também pela Globo e pela Companhia Editora Nacional.

Estava o Brasil, aqui, dividido entre duas realidades: o mundo rural e o mundo moderno. Tanto é que a paisagem sertaneja torna-se elemento constante das narrativas dessa época, indicando o desejo de modernizar o campo, que era, àquele tempo, imagem mais profícua do nacional; assim é que

Sem entrar no mérito que particulariza os manifestos que proliferam na década de 20, o fato é que frutos que geraram – como as obras oriundas de grupos antagônicos, *Martin-Cererê* ou *Cobra Norato e Macunaíma*<sup>9</sup> – procuram situar a modernização do campo, sem que este deixe de ser rural ou selvagem ou primitivo. O resíduo de brasilidade deve ser preservado, mas em consonância com o mundo moderno, que é inevitavelmente internacionalista, quer se deseje ou não. O resultado compromete o intuito verde-amarelo e, para assegurá-lo, os protagonistas fogem dos centros urbanos. (LAJOLO, 1999, p. 59).

Do que podemos, agora, conhecer dessa literatura, permite-nos concluir que havia um esforço para compor um espaço tipicamente brasileiro. Assim, se escreviam obras que, além de ufanistas, eram moralizantes e pedagógicas. Porém, cabe, ainda, ressaltar que todo material produzido era insuficiente para dar contas das atividades de ensino. Não raro, havia a referência à falta de material didático. Esse fato contribuiu para a importação de livros vindos, principalmente, de Portugal. Lembremo-nos, aqui, que se há um aperfeiçoamento acelerado de um mercado livreiro, ele anda atrelado às atividades de ensino. A escola serve-se, pois, da literatura para o desenvolvimento de seus currículos que apresentavam como principais disciplinas o estudo da gramática, da aritmética, da filosofia, do francês, do inglês, e, muito constantemente, mesmo que de forma optativa, do latim. Com frequência, a literatura clássica aparecia como o meio mais eficaz para a aprendizagem da língua, portanto, cria-se que, para um bom desempenho da juventude nas tarefas de leitura e escrita, o mais acertado era oferecer-lhe autores como Camões. Percebe-se, neste sentido, que a formação de uma literatura voltada às especificidades do jovem leitor estava longe de realmente existir. Ocorre que, diferentemente, da infância, que logo fora entendida enquanto fase peculiar e detentora de necessidades particulares, a juventude – leia-se aqui adolescência – estava distante de ser apreendida da mesma maneira. Nesse aspecto, oferecia-se ao jovem aquilo que para o adulto seria o material mais adequado ao seu ensino, sem que seus anseios fossem considerados.

<sup>9</sup> A obra *Martin-Cererê*, do autor Cassiano Ricardo, foi publicada em 1928. No mesmo ano, Mário de Andrade entrava em cena com *Macunaíma*. Os dois autores pertenceram ao movimento modernista brasileiro.

Merece destaque, nesse ponto, a inclusão da literatura francesa nos currículos escolares e bem apreciada pelos estudantes da época. Aos poucos, ao lado dessas obras, começa a despontar a literatura nacional e escritores, como Olavo Bilac, Raimundo Bandeira e Machado de Assis, ganham o seu lugar nas estantes de literaturas indicadas aos jovens.

Mesmo contando com o entusiasmo de críticos e professores, o caminho para que este processo estivesse vencido foi árduo e consolidou-se à duras penas, fazendo-se perceber que

Não obstante subalterna, contaminada por um sistema escolar sempre improvisado, a literatura brasileira parece ter aportado às mãos e aos olhos dos jovens estudantes nas democráticas páginas das antologias que se multiplicaram a partir do final do século XIX, celebrizando autores como os românticos José de Alencar, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela e Castro Alves, além de Machado de Assis, Olavo Bilac e Euclides da Cunha, ao lado de autores hoje bastante obscuros como Luis Guimarães Júnior e Rebelo da Silva, responsáveis pelo a partir de então populares *Visita à casa paterna*” e *“A última corrida de touros em Salvaterra”*. (ZILBERMAN, 1996, p.212).

O fato que fica consolidado é que durante o século XIX, os escritores franceses foram aqueles que mais proliferaram no gosto do público jovem brasileiro. Eram os que circulavam por aqui também fora dos muros escolares. Assim, Júlio Verne não passa despercebido, e aparece, constantemente, nas memórias sobre leitura daquela época, com os conhecidos *Aventuras do capitão Hateras* (1867), *Cinco semanas em um balão*, já citado, *A volta ao mundo em oitenta dias* (1873), *Atribulações de um chinês na China* (1879) e *Viagem ao centro da Terra* (1864).

Outro nome que merece destaque é o de Alexandre Dumas que aparece com o título *Os três mosqueteiros* (1844) e se faz interessar pelos adolescentes. Ainda, outra literatura, desta vez a inglesa, assume lugar de importância sob o nome de Daniel Defoe com a obra *Robinson Crusoe* (1885). Por outro lado, “relatinizando o giro europeu dos *best-sellers*, o italiano *Cuore* (1891), obra de Edmondo De Amicis, publicada na segunda metade do século XIX, é bastante popular entre os adolescentes, também apreciada pelos adultos”. (ZILBERMAN, 1996, p. 225). Saímos, assim, do século XIX, e entramos no século XX, com a sensação de que a literatura juvenil se desenvolveu atrelada à infantil, o que explica a necessidade de uma adjetivação que englobe as esferas infância e juventude. Por isso, quando falamos dessa literatura produzida para o público não adulto, nos reportamos ao termo literatura infantojuvenil, contudo, já se fazia perceptível, naquele período, a necessidade da existência de uma literatura voltada ao jovem, fazendo o tema da aventura ganhar força no espaço nacional. É importante ressaltar, contudo, que os livros publicados no Brasil custavam mais caro do que aqueles trazidos da Europa, isso porque as condições de produção eram

distintas, e o território nacional carecia dos recursos em relação às técnicas de impressão, já bem aperfeiçoadas no setor europeu. Assim, apenas uma parcela pequena da população, nobres e burgueses, tinha o livro ao alcance de suas mãos, realidade da qual se deve inferir que a escola, para muitos, era o único ambiente propício à leitura literária. Não é de se espantar, então, que o livro didático estivesse em ascensão naquele momento, pois, é o principal recurso disponível ao professor no processo formal de ensino.

Neste aspecto, podemos acompanhar os trabalhos desempenhados pela Companhia Editora Nacional (CEN) que, durante as décadas de 1920 e 1970, ampliou o mercado editorial brasileiro. Destaca-se, para esse período, como um dos primeiros proprietários e, em contrapartida, também editor na referida instituição o nome de Monteiro Lobato. A Companhia, que fora fundada em 1925, abriu as portas produzindo livros escolares e de literatura, nos quais se podia ler sobre temas diversos, como saúde e higiene, entre outros. Sua preferência por editar coleções, a faz alcançar públicos variados, compostos por leitores em distintos estágios no processo de leitura. Veja-se, aqui, o caso da coleção publicada para moças sobre o nome de *Biblioteca para moças* e a coleção *Terramarear*, destinada a garotos desde a infância à juventude. A tarefa da editora, contudo, consistia em um trabalho de pesquisa por parte de editores ou de especialistas contratados para o serviço: eles deveriam acompanhar as tendências do mercado livreiro para, então, indicar o material a ser publicado, de acordo com o leitor a que a editora desejava alcançar. Portanto, a Companhia

Ao delegar a administração das coleções aos organizadores especializados, garantia a pesquisa de manuscritos adequados ao público-alvo, atualizando permanentemente a imagem da coleção para este; isso também permitia a homogeneização dos textos pelo editor responsável, assegurando que as formas materiais da coleção fossem condizentes com os usos aos quais ela estava destinada, e controlava os lugares de difusão do livro e seus impactos. Com essa política, as coleções tinham [...] função fundamental para a produção do livro: permitiam a homogeneização dos textos, a especialização no segmento de leitores e a constante reordenação dos títulos de acordo com os espaços de expansão no mercado. (BRAGANÇA; ABREU, 2010, p. 143).

Desse modo, a CEN desempenhou papel importante na caracterização do comércio editorial brasileiro, principalmente, no que se refere a obras apropriadas para o pequeno leitor, pois, ao organizar as coleções, a instituição também indicava quais obras deveriam ser lidas por esse público. Populariza-se, nesse ínterim, o nome de Fernando de Azevedo, organizador responsável pelas séries da *Biblioteca Pedagógica Brasileira* que, como o título já sugere, estava atrelada a questões de ensino. Fazia parte das coleções, então, todo material, ou melhor, livro, que o organizador julgasse qualificado para incorporá-la, portanto, essa avaliação funcionava como um título ou selo de qualidade para as obras escolhidas.

Sobre a *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, a editora se mobilizou com o objetivo de imprimir uma quantidade de coleções, ao todo cinco, que pudessem proporcionar a formação de um público para a literatura nacional. Era necessário, por intermédio da atuação escolar, reorganizar o espaço da leitura de literatura no Brasil, atuando no estabelecimento de um novo programa para a escola. Tal biblioteca era assim composta por coleções de literatura infantil, de livros didáticos, de conhecimentos sobre pedagogia, de textos de iniciação científica e de uma síntese sobre estudos brasileiros. Destas publicações, as que eram destinadas aos estudantes do ensino primário e secundário, portanto, a crianças e adolescentes, participavam do compêndio ‘livros didáticos’, com alguns títulos como *Saudade*, *Gramática expositiva*, *Gramática histórica* e *Cartilha de higiene*. Essas séries didáticas estavam dispostas em volumes de acordo a área de conhecimento, ou seja, existiam os livros de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira, de matemática, entre outros, e estavam subdivididos, ainda, de acordo com a série e a idade dos estudantes. Segundo o que podemos verificar daquele momento histórico-social, o livro didático se propaga com facilidade e assume, junto com o livro infantil, a tarefa de instrumentalizar professores na formação do leitor. Tanto é que o livro infantil aparecia, então, como leitura possível não somente para o leitor iniciante, mas podia ser acessível também aos alunos do ensino secundário. De outro lado, os livros didáticos eram planejados para todas as idades. Ficava perceptível, contudo, que

A missão destinada à Biblioteca Pedagógica Nacional era pedagógica, porque devia renovar a cultura, oferecendo ao leitor os elementos necessários para sua formação. Mas também era cívica, pois estimulava o desenvolvimento da cultura nacional e, ao mesmo tempo, de um público capaz de compreender e apreciar essa cultura. Tal projeto reforçava, ainda, a autorrepresentação da editora como agência educadora da nação, à medida que era *obra editorial de renovação do livro didático, para todos os graus de ensino [...]*. [itálico do autor] (BRAGANÇA e ABREU, 2010, p. 154).

Os planos traçados pelo organizador da biblioteca pareciam infalíveis, porém acontecimentos políticos, como a recusa do uso de suas coleções por professores católicos, põem fim em suas atividades. Assim, tendo o nome rejeitado para assumir cargo no Ministério da Educação e Saúde, Azevedo deixa a CEN e passa a assumir ações políticas na Universidade de São Paulo (USP). A Companhia permanece com as outras bibliotecas e, além das coleções organizadas por Monteiro Lobato, Cruz Costa e Florestan Fernandes, aparece a coleção *Cultura, Sociedade e Educação*, assinada por Anísio Teixeira.

Outra editora que merece destaque na publicação para alunos e professores é a Melhoramentos que, entre 1938 e 1943, se dedicava ao livro infantil e ao didático, sendo

considerada uma das maiores editoras daquele período. Conta-se como atuação relevante para a editora, o trabalho de Arnaldo de Oliveira Barreto que, na época, se dedicou a adaptação de obras da literatura estrangeira. Iniciou com Hans Christian Andersen e publicou outras adaptações de obras de Perrault, dos irmãos Grimm e da condessa d'Aulnoy, tomando, ainda, textos de *As mil e uma noites*<sup>10</sup>. As obras, nesta editora, acompanhavam a formação já empregada pela CEN na constituição de bibliotecas, entretanto, com a morte de Barreto, novos textos vieram se unir aos contos por ele adaptados. Era a vez, outrossim, de novos nomes, como o de João Câmara, com a obra *O coração que tudo vê*<sup>11</sup>, figurarem na coleção. Além deste, incluem a coleção, *Dom Quixote de la Mancha* (1901), de Miguel de Cervantes, e *Robinson Crusóé* (1885), de Daniel Defoe.

Em 1926, Lourenço Filho assume o lugar deixado por Barreto, resultando em uma série de revisões para as cartilhas, os livros didáticos e as obras de literatura para jovens leitores publicadas pela editora. Cria-se, assim, no ano de 1927, a Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo que, sob a tutela de Lourenço Filho, torna-se difusora de um ensino pautado na psicologia e na pedagogia, atitude esta refletida nas obras por ele revisadas que, em alguns casos, parecem ter sido reescritas. Tal evento se deve ao fato de o coordenador da biblioteca e, também, titular da cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal da Praça da República, compreender agora a importância de analisar e modelar o comportamento do aluno por meio de uma prática didática mais afim da Psicologia. Até os anos de 1970, quando morre, Lourenço assume postura criteriosa para a fundamentação da biblioteca que recebia sua assinatura. Como professor, ele acreditava que a ação educadora deveria ser desenvolvida por meio de atividades que estimulassem o estudante. Explica, então, sua interferência em determinadas obras, retirando delas aquilo que pudesse causar medo no leitor. “Neste sentido, Lourenço condenava as obras que desrespeitassem o estágio de desenvolvimento em que se encontrava a criança [...]” (BRAGANÇA e ABREU, 2010, p. 163). Ao seguir nesse trabalho, que conferia às obras críticas que iam desde a edição à revisão, o professor se põe como mediador capaz de moldar as relações entre leitor e livro. Portanto, as publicações destinadas ao público infantojuvenil é a marca mais forte da editora que conquista a credibilidade de pais e profissionais da educação, quando estes procuram delimitar a leitura de filhos e alunos. Com a morte de

---

<sup>10</sup> *As mil e uma noites* é uma coletânea de contos populares árabes que tem seus primeiros registros de compilação, a partir do século IX. A obra torna-se conhecida após sua tradução para o francês, em 1704, por Antoine Galland.

<sup>11</sup> A única referência a esta obra foi encontrada em Aníbal Bragança e Márcia Abreu (2010), porém não há alusão a respeito do ano em que foi publicada.

Lourenço, a editora perdeu o organizador da biblioteca, porém, outros autores, como Ziraldo, surgem, marcando para a Melhoramentos um novo lugar no comércio livreiro. Neste contexto, já se podem perceber novas perspectivas que passam a separar, de um lado o livro didático, e do outro, o literário.

Parece salutar, então, afirmar que um novo período para a literatura voltada para um leitor mais jovem se inicia. Até aqui, percebe-se que essa literatura se delinea, ou seja, vai ganhando forma, ao sabor das intervenções do adulto no mundo da criança e do adolescente. Ocorre, também, que, em alguns casos, está mais bem delimitado o espaço da literatura para a infância do que o espaço da literatura para a juventude. Contudo, observemos que estamos caminhando lenta, mas progressivamente, para a distinção entre criança e adolescente, assim como já respiramos os ares de uma literatura infantojuvenil despartada de utilização inteiramente pedagógica. Como dissemos, anteriormente, muitas obras publicadas eram endereçadas ao leitor infantojuvenil por meio da prática escolar e o investimento nesse público estava mais atrelado ao próprio investimento no livro didático. Das duas grandes editoras vistas, podemos compreender que ao público adolescente, o livro escolar era o mais indicado, enquanto ao público infantil já se destinava uma tímida literatura infantil – tímida pela quantidade de publicações. Contudo, em alguns momentos, é evidente o entrelaçamento entre infância e juventude, como se a vida até os dezoito anos fosse toda ela parte do universo infantil, ainda não amadurecido para as relações do mundo adulto. Mais recentemente, porém, as obras publicadas apresentam, na maioria das vezes, uma indicação da faixa etária a que se destinam, mesmo que mantenhamos ainda uma única adjetivação para ambos os públicos.

Assim, de acordo, portanto, com as abordagens de Lajolo (1999), a preocupação de instituições com as atividades de leitura no país vêm se ampliando desde longas datas. Ainda em 1966, cria-se a Fundação do Livro Escolar e, em 1968, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, seguidas, em 1973, pelo surgimento do Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil, culminando por fim, em 1979, com a fundação da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, com sede em São Paulo. Todo esse movimento em torno da literatura infantojuvenil acompanha um fluxo de ações na tentativa de reverter o quadro que apontava o baixo índice de leitura das crianças e jovens. Parece, então, que os livros que circulavam na escola não alcançavam o interesse desse público leitor, deixando pais, educadores e editores bastante intrigados.

Os esforços institucionais e a ação do Estado resultaram, durante a década de 1970, na edição de livros infantis e juvenis pelo Instituto Nacional do Livro que tinha suas portas abertas desde 1937. O governo estatal passa, assim, a apoiar e fomentar atividades que

envolvam não somente a edição, mas, sobretudo, a circulação das obras, seja no espaço escolar, seja nas bancas responsáveis pela venda de revistas e livros. Para tal, aplica recursos financeiros que ajudam a ampliar o setor comercial na venda e na publicação destas obras. É nesse período que os livros de literatura, que entrariam na escola, começam a exibir material de apoio didático através de manuais e roteiros de leitura, além das fichas de leitura com exercícios que o aluno deveria responder. Toda essa movimentação contribuiu para que o comércio livreiro vivesse uma nova fase, caracterizada por uma dinâmica altamente especializada. As livrarias, correndo ao encontro das mudanças efervescentes, criam espaços específicos para o público mais jovem. E o livro começa a receber um tratamento gráfico especial, por meio de belíssimos projetos de ilustração. Autores, que antes publicavam para adultos, começam a se interessar pela literatura infantojuvenil que, em seu momento de prestígio, atrai nomes como os de Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector. Ao lado desses, aparecem Edy Lima, João Carlos Marinho e Homero Homem.

Para esse tempo, a ficção começa a trazer para o foco da trama os problemas dos espaços sociais brasileiros e algumas obras ganham destaque, como no caso de Odette de Barros Mott que, em 1970, publica *Justino, o retirante*, narrando a saída do jovem Justino de um ambiente hostil que é a realidade da seca nordestina. Parece, aqui, que o empenho de Lourenço Filho, retirando das obras quaisquer temas que pudessem assustar os pequenos, é deixado para trás. Agora, era hora de representar a sociedade nacional contemporânea e, portanto, as dificuldades vividas por crianças e adolescentes. Nesse espaço, *Pivete*, de Henry Correia de Araújo, lançado em 1977, apresenta como tema principal a miséria de um menino que vive à margem da sociedade.

As obras que caem, então, no gosto do público leitor rejeitam a ideia de uma criança ou jovem modelar, que esteja sempre mantendo um comportamento de obediência às regras do mundo adulto. Temas como pobreza, separação dos pais e, mesmo a morte, começam a figurar nessa literatura. Os gêneros policiais e de ficção científica também ganham espaço nas narrativas destinadas aos jovens. E o fantástico aparece com uma nova roupagem na obra *Uma ideia toda azul* (1978), de Marina Colasanti. Enfim, o comércio de livros para a infância e a juventude se especializou de tal maneira que se tornou comum falar dele como uma refinada indústria de livros. É o que segue afirmando Marisa Lajolo.

### 3.2 NOVAS NARRATIVAS: DEPOIS DO ERA UMA VEZ

Segundo Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (1997), ler é muito mais que decifrar o código linguístico impresso, vai além do reconhecimento de palavras e textos. Ler, para o autor, é atribuir sentido aos sinais que estão à nossa volta, estejam eles escritos ou não. Manguel aborda a ideia de que leitura é atribuição de significado, portanto, sua noção de leitura é expandida, ultrapassa as páginas do livro para mapear a leitura enquanto forma de interpretar a própria realidade. Permanecendo nessa linha de pensamento, teremos a informação de que nessa relação leitor/experiência – tomem-se por experiência suas vivências cotidianas – a literatura assume papel de fundamental importância; é no livro literário que o leitor pode começar a conhecer e reconhecer o mundo, tocá-lo, interpretá-lo. Na organização da rotina de leitura do texto literário, pode residir um caminho para o leitor reordenar seu próprio espaço social. Como aponta Manguel, quem entra em contato com o mundo por meio da literatura jamais terá condições de viver, mas saberá explicar o que é a vida. Nas palavras deste teórico, está a medida exata da dimensão que o texto literário tem possibilidade de alcançar dentro do contexto do leitor. Crédulos, então, de que o texto literário deva participar efetivamente da formação de qualquer indivíduo, passemos a nos deter nas particularidades da literatura infantil produzida para crianças e adolescentes brasileiros nas últimas décadas.

Nosso ponto inicial está na lembrança de Monteiro Lobato, pois, mesmo que não seja um escritor contemporâneo, é a ele que se deve o caráter de renovação literária tão percebida a partir dos anos de 1980. Este renomado autor foi o precursor da elaboração de textos que discutiam questões sociais de forma incisiva. Com a invenção do Sítio do Pica-Pau Amarelo, Lobato transforma D. Benta na personagem ícone da maneira de tratar o pequeno leitor; com uma cadeira cujas pernas eram serradas, a avó se colocava na mesma altura dos netos na hora da contação das histórias. Além disso, o uso da linguagem coloquial, a convivência harmoniosa entre personagens do mundo real e do ficcional e a possibilidade de inferência dos ouvintes nos serões promovidos por D. Benta, ampliam profundamente o trabalho desempenhado pelos escritores que produziram no mesmo período que Lobato.

As obras surgidas a partir dos fins da década de 1970 até a atualidade são vistas, quase sempre, com o olhar voltado às alterações introduzidas por Lobato no mundo literário infantojuvenil. O autor entrou logo no gosto do público e ainda é lembrado, em nossos tempos, por dar início ao processo de reconfiguração das características da literatura para jovens e pequenos leitores.

Em um trabalho muito detalhado, Nelly Novaes Coelho (2000) começa, então, por descrever aspectos que apontam para a descrição do *corpus* constituído pelo fazer literário cujo destinatário é a criança. No conjunto de elementos formadores da literatura infantojuvenil a partir da década de 1980, a autora destaca algumas características presentes em várias obras aí publicadas. A princípio, surge a imagem da turma, em substituição ao herói que age sozinho; grupos, do qual participam crianças e adolescentes, aparecem na história como capazes de resolver os problemas que os envolvem. A autora segue, apontando que dentro desses novos textos se difunde a prática de oposição às autoridades, questionando o seu modo de agir. Assim, se em obras anteriores era apregoada a obediência total da personagem às autoridades, vemos agora atitudes antiautoritárias que indicam o confronto com as instituições detentoras do poder, como Estado, Igreja, etc.. De outro ângulo, os papéis sociais desempenhados em obras que reforçavam as práticas cotidianas, nas quais o comportamento das personagens era modelar, sofreram profundas alterações.

Comumente, observávamos, nos livros infantis, quais atributos perfaziam atividades próprias para mulher e aquelas que eram particularmente masculinas. Ao pai cabia atuar como provedor do lar, enquanto a mãe cuidava da educação dos filhos. Porém, esse quadro já se tem reconfigurado, pois com a saída da mulher para o mercado de trabalho e as inúmeras conquistas dos grupos feministas, direitos e deveres têm sido compartilhados pelo casal, que divide quase todas as tarefas domésticas. Podemos verificar, dessa forma, narrativas nas quais os filhos aprendem a sobreviver sozinhos, solucionando seus dilemas com independência, pois estão distantes da presença do adulto.

A antiga ideia de moralidade contida nestas obras parece ter sido ultrapassada, conquanto, a qualificação das atitudes em certas e erradas se baseiem no princípio de igualdade dos sujeitos. As personagens não realizam suas ações e são punidas de acordo ao padrão vigente preestabelecido, mas refletem sobre a interferência de seu posicionamento e de suas atitudes na vida do outro. Assim, ‘certo’ e ‘errado’ são referidos a partir de uma relatividade e não como modelos estanques de comportamento humano.

Outro ponto intrigante é a forma como o corpo e as relações sexuais passaram a ser representados. Saímos de uma fase em que sexo era considerado assunto tabu, e os corpos de meninos e meninas deveriam permanecer cobertos para um período em que Nelly Novaes Coelho descreve como licencioso. A naturalização da prática sexual, segundo a autora, vem acontecendo de modo tão banal que acabou por vulgarizar essa prática, na qual os corpos estão altamente espetacularizados, contribuindo para uma deformação do conceito de sexo, difundido em algumas obras infantojuvenis.

Nesse novo contexto, a imagem do índio e a do negro se solidificam como possibilidade de revisitar o passado. Ocorre, então, a tendência de recontar a história desvendando-lhe valores distintos daqueles em que esse passado distante era contado. Tanto a personagem indígena quanto a negra são vistas como fundamentais na formação do povo brasileiro e as narrativas que contem essa história se proliferam. Multiplicam-se, também, textos escritos por índios e negros, dando conta da construção de uma história das civilizações a partir de suas perspectivas. Mudou ainda o modo como o homem passou a conceber a ideia de morte, que agora ganha força como metamorfose para uma vida em outra dimensão fora da Terra.

A lógica, que apresenta os fatos em uma posição exata, cede espaço ao mundo da fantasia e a magia entra em cena, compondo textos em que real e imaginário se distinguem e se separam por uma fronteira muito tênue, quase inexistente. O destinatário a quem se dirige essa literatura tem contato com obras nas quais o racismo é visivelmente combatido. As personagens, independente de raça, são colocadas como párias, ou seja, em nível de igualdade, culminando, portanto, com a valorização de suas escolhas ideológicas, sua cultura e, por fim, seu modo de ser.

Todos esses pontos desenvolvidos por Nelly Novaes Coelho são chamados, por ela, elementos extralinguísticos, pois se apresentam no texto, para além das escolhas linguísticas do autor, como parâmetros que auxiliam na abordagem dos temas propostos. São características, portanto, que acompanham o próprio contexto social em que a obra é produzida. Assim, torna-se relevante observarmos que a literatura infantojuvenil

[...] é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível/impossível realização...

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. [aspas da autora] (COELHO, 2000, p.27).

De outra perspectiva, podemos elencar características estilísticas que demarcam o perfil do texto infantojuvenil na contemporaneidade. Existe, a princípio, uma preocupação do autor em apresentar o texto e as personagens de maneira a prender a atenção do leitor. O trabalho inicial do autor é configurar, no texto, a situação problema que nele deve ser apontada. Fazendo esse percurso, encontramos obras que usam, ainda, um tempo não linear e

as lembranças do passado surgem a todo instante na trama. Isso é o que Coelho chama de *flashback*.

Ainda que personagens como reis, rainhas e fadas tenham retornado às histórias, não aparecem mais sobre o mesmo ângulo. Suas atitudes ou são refutadas, ou subvertem a ordem social fixada em padrões moralizantes e que difundem a existência de um poder totalitário. E, entre os jovens, os romances policiais e os sentimentais, as novelas e as aventuras de ficção científica ganham amplo território.

O autor se preocupa, também, em constituir um narrador que reconheça a presença do leitor no momento de seu contato com o texto dando, por conseguinte, ao leitor, a oportunidade de acompanhar esse narrador durante a trama. É a consciência, nesse aspecto, de que o que garante a existência efetiva da produção literária é a presença do leitor, as suas inferências sobre a obra e o sentido que a ela esse leitor conferirá. Nessa experiência, o texto se constrói através de duas vertentes. Uma dá conta da própria forma como o escritor monta a narrativa. Ele apresenta ao leitor seus anseios, suas dificuldades e alegrias no momento de escrita; o texto apresenta ao destinatário todos os caminhos para se estruturar o fazer literário. Essa forma de contar a história é intitulada *metalinguagem*, pois, a obra assim constituída faz uma reflexão sobre esse ato construtivo em torno de si mesma.

Outra vertente se impõe na possibilidade que o autor tem de manter, em seu texto, o diálogo com outras obras contemporâneas ou anteriores a ele. Existem casos em que o autor representa determinada personagem, reconta uma história ou toma de empréstimo trechos de outro texto. Esta técnica está fundamentada dentro dos parâmetros da *intertextualidade*. Há momentos em que o autor pode fazer referência a uma personagem de sua criação que tenha aparecido em outra narrativa e, portanto, teríamos, assim, a *intratextualidade*.

Tempo e espaço, nessas obras, são constituídos de forma peculiar. O passado, o presente e o futuro podem ser fixos, situados no tempo histórico, ou indeterminados e, assim, fora de nossos limites cronológicos. O espaço normalmente é elaborado pelo autor de forma a prender a atenção do jovem leitor. Mesmo os ambientes mais simples devem se compor no texto de modo que o público observe o dinamismo da ação das personagens e as possibilidades que elas têm, durante a narrativa, de experienciar o cotidiano.

Em linhas gerais, as culturas consideradas primitivas, como a indígena e a africana, se tornam recorrentes na reordenação e narração do território nacional. Essa identificação com textos que contam o contato da personagem indígena e da negra com o mundo não indicam esses sujeitos apenas enquanto raízes ancestrais, mas apontam uma possibilidade de se

comportar socialmente. É nesse panorama, constituído dentro da literatura infantojuvenil, que vem à tona o modo como a sociedade brasileira tem se narrado.

Um domínio extremamente alterado, nessas produções contemporâneas, corresponde ao do texto com moralidades nos quais os comportamentos descritos apresentam um exemplo a ser seguido pelo leitor. Na atualidade, o que se pretende é por a criança em frente a situações-problema e sobre as quais ela deva refletir. Se, anteriormente, o objetivo era preparar essa criança para ser obediente, dando sempre as respostas esperadas à sociedade, a estratégia agora se diferenciou. Esse leitor deve, então, ser preparado para criticar e refletir, para argumentar e se posicionar de maneira perspicaz quando em situações de adversidade. Em todo caso, é revelador a considerar que os textos construídos sobre esse viés consigam se apresentar, em muitos momentos, por meio da sátira e se envolvam de uma ampla atmosfera humorística.

O destaque maior, na produção literária infantojuvenil, deve ser feito ao apelo gráfico que, para além das ilustrações, consideram as técnicas de montagem do livro, os materiais usados para sua impressão etc., e acompanham a própria forma como o autor narra as histórias.

De acordo com Nelly Novaes Coelho, podemos, ainda, pensar sobre as tendências gerais em que a literatura infantojuvenil brasileira se formou. A autora aborda em algumas linhas, suas características principais e subdivisões que nos auxiliam a compreender como o texto literário para a criança e o adolescente vem se organizando em nossa sociedade.

Existem, em primeira instância, narrativas que se articulam contextualizando experiências cotidianas. Essa é a linha apontada pela autora como realismo cotidiano e que está subdividida em cinco formas distintas: o realismo crítico, o lúdico, o humanitário, o histórico – também chamado de memorial – e o mágico. Dentro do primeiro tipo de Realismo, temos textos que apresentam situações referentes a processos econômicos, políticos e sociais. Nestes termos, estão elencados temas como marginalidade, pobreza, violência etc.. No realismo lúdico, os textos que mais proliferam são aqueles em que a aventura se faz presente. Obras que cujo tema aborde o modo dos indivíduos se relacionarem são inscritas como pertencentes ao realismo humanitário. O conjunto de narrativas descritas através da perspectiva do realismo histórico deve optar por apresentar ao leitor informações relevantes sobre fatores sociais que participam da memória cultural de determinada comunidade. Enfim, o realismo mágico se situa na possibilidade de criar uma nova realidade na qual acontecimentos incomuns surpreendem o leitor.

A linha do maravilhoso, outra tendência elencada por Nelly Novaes Coelho, está subdividida em maravilhoso metafórico, maravilhoso satírico, maravilhoso científico, maravilhoso popular e maravilhoso fabular. Nessa direção, as obras produzidas se dirigem para tempo e espaço além do nosso mundo racional, assim não podemos delimitar, com exatidão, o tempo em que ocorre a narrativa ou demarcar com precisão o local em que a trama acontece. No caso do maravilhoso metafórico, o leitor somente conseguirá atribuir sentido à narrativa se puder apreender seu caráter de metáfora que está decomposto nas escolhas linguísticas que o autor faz quando da escrita do texto. Para satirizar determinados modelos socialmente fixados, o autor pode utilizar o humor e, assim, criticar comportamentos solidamente estabelecidos. Neste caso, temos o maravilhoso satírico. Quando acontecimentos ultrapassam os limites do possível e a ideia de racionalidade, temos narrativas que preenchem o quadro do realismo científico. Para o maravilhoso popular são listadas obras nas quais contos folclóricos, sejam eles de origem europeia, indígena ou africana, ganham território. Por último, a autora traz o maravilhoso fabular em que animais personificados se apresentam como personagens.

A linha que aborda as narrativas policiaescas não possui subdivisões e se orienta através do tom de mistério e suspense empreendidos na obra. Neste contexto estão inseridos os romances policiais. Outra linha que também não traz subdivisões é a da narrativa por imagens na qual as ilustrações gráficas, sejam desenhos, fotos etc. também podem contar a história. Em obras, como biografias, por exemplo, as imagens como fotos fazem parte do texto. Por fim, quando a ênfase do texto está associada à forma como a linguagem foi articulada para provocar efeitos de sentido, como em uma brincadeira, Nelly Novaes Coelho aponta para a linha dos jogos linguísticos.

Assim, o quadro de mudanças que ocorrem na literatura infantojuvenil brasileira nos apresenta uma forma bastante diversificada de escrita. Essas transformações foram possibilitadas pelos processos sociais que marcaram nossa sociedade. Portanto, é possível destacar que até o Romantismo a produção literária infantojuvenil tinha como principal publicação as traduções de obras estrangeiras que acabavam ocupando as prateleiras de livrarias e se difundiam pelo espaço escolar. Por volta da década de 1930, o movimento Modernista enfatizava a necessidade de produção literária independente e tipicamente nacional. Seus ideais alcançaram campo na literatura para a criança e se ampliaram até culminar, no Pós-Modernismo, em estabelecimento de novos valores.

A escritora Rosa Maria de Cuba Riche (2002) afirma que, para compreendermos os aspectos que solidificam a literatura infantojuvenil contemporânea, seria imprescindível

entender determinados acontecimentos considerados pós-modernos e suas implicações para o processo de produção literária. Antes desse período, tínhamos um quadro social marcado pela ideia de modernização que acaba não se concretizando. Acredita-se, então, em um período de crise ou de crítica, em solo brasileiro, ao projeto aparentemente fracassado. A industrialização como caminho para modernizar a sociedade perdeu força e a revolução das máquinas foi suplantada pela era da renovação tecnológica em que a circulação de informações ganha lugar privilegiado. Nesta condição, o próprio ambiente urbano é modificado, transferindo a vida da “fábrica para o shopping center” (RICHE, 2002, p. 88). E esse citado ambiente urbano surge como centro em que a vida se desenvolve e o homem interage socialmente, deslocando a concentração da população do campo para a cidade.

Outro ponto importante de mudanças é o processo de alfabetização em massa que delimita nova forma de transmissão cultural, anteriormente, mais pautada na oralidade. O acesso à cultura, assim, passa a ser, preferencialmente, através do meio impresso. A escolarização tornou-se, então, uma necessidade.

Essa onda de mudança também se faz sentir na prática de comercialização de produtos, apontando para uma geração de consumidores atraídos pela supervalorização das mercadorias apresentadas sobre novos padrões estéticos. Ainda, o contato com um número grande de informações variadas causa sensação de superficialidade das relações sociais, além de indicar a fragmentação não apenas do espaço urbano, mas do próprio indivíduo. Surge, por conseguinte, a ideia de sujeito dividido, atravessado por uma série de identidades, interagindo com o outro no interior dessa sociedade. Porém, o deslocamento do centro da ação social do campo para a cidade não é o único que ocorre no período pós-moderno. Outros movimentos acontecem, delimitando a mobilidade não somente do indivíduo, mas de seu comportamento, do controle social e da transmissão cultural. Em meio a essa heterogeneidade, é possível verificar que

Há uma crise de valores do sujeito que circula pela cidade em busca de sua identidade, nesse espaço ligado à urbanização e à tecnologia que marca o social. A nova realidade urbana, a ampla mudança do campo para a cidade, a tecnologia, a burocracia são fundamentais para pensar o homem dos dias atuais e isso não existia no passado. Há diferenças de ritmo entre a base da sociedade industrial e a cultural.

[...] o poder varia de posição na Pós-Modernidade, uma vez que se descobre que está em toda parte. Assim, o centro dá lugar às margens, a verdade universal se desconstrói e gera uma complexidade de contradições dentro do sistema estabelecido. [...] Os sujeitos individuais fixos dão lugar a identidades contextualizadas por gênero, raça, identidade étnica, preferência sexual, educação e função social. O sistema social é implodido de insatisfação dos que vivem à margem da sociedade: negros, mulheres, índios, homossexuais, sem-terra etc. (RICHE, 2002, p. 90).

Apesar de podermos perceber as transformações que ocorrem entre Modernidade e Pós-Modernidade, segundo Ana Maria Cuba Riche, a realidade social difere imensamente de região para região do país. A autora aponta o surgimento da literatura infantojuvenil brasileira entre os dois períodos, sofrendo, assim, as interferências que deles emanavam. Ora, temos, então, áreas de grande concentração de recursos financeiros e bens culturais demarcadas no Sul e Sudeste, enquanto as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país são apontadas como as mais pobres. Desse quadro resulta a instalação das maiores editoras nacionais nos territórios financeiramente privilegiados. Esse processo passa a interferir, portanto, na forma de publicação e circulação de livros, que deve acompanhar as exigências das regiões onde as editoras funcionam. Do que foi exposto, podemos depreender que o acesso ao texto impresso ocorre de modo distinto dentro da sociedade brasileira, pois o livro não chegará a todo leitor pelo mesmo caminho. Portanto, se é possível verificar que dentro de uma sociedade, na qual todas as relações são desenvolvidas em um sistema letrado, nem todos os sujeitos têm acesso a leitura da mesma maneira, caberia, então, indagar como é pensada a formação do leitor nesse ambiente e quem assume essa responsabilidade.

Embora a ideia da leitura nos pareça comum, é importante ressaltar que estamos pensando, aqui, em uma possibilidade, um viés dessa prática, que é a leitura do texto literário. Não abordaremos, contudo, nossa tarefa cotidiana de contato com o sistema alfabético, expresso na verificação de uma receita médica, na observação de um bilhete ou na simples ação de pegar um ônibus. Vamos nos deter, por outro lado, no uso desse sistema linguístico para a atividade de leitura de literatura e, mais especificamente, da literatura infantojuvenil.

A delimitação do campo que iremos analisar nos auxilia a compor, em primeira instância, os espaços nos quais tal atividade pode ocorrer, ou seja, em que ambiente é mais pertinente esse tipo de leitura. Passemos a focalizar ainda mais o nosso olhar. A formação de um leitor literário, desde o início de nossa jornada pela literatura infantojuvenil, tem sido um interesse de instituições como a família e a escola, além de editoras, contudo não discutiremos aqui as questões comerciais em torno do livro. Dentro da prática familiar, a leitura normalmente se desenvolve orientada pela escola, portanto, não é raro que os objetivos elencados por instituições de ensino sejam recorrentes nas escolhas dos textos com os quais o leitor entrará em contato. Assim, empenharemos uma discussão a respeito de como a formação do leitor vem sendo configurada no ambiente escolar.

Sabemos que a escola, enquanto aparelho a serviço do Estado, tem o papel oficial de preparar leitores. Neste contexto, é responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) instrumentalizar professores e orientadores de leitura na tarefa de cumprir essa formação,

porém o faz em parceria com os estados e municípios. Portanto, o MEC vem, desde 2005, elaborando e pondo em prática um conjunto de ações denominado *Política de Formação de Leitores*, que atua na promoção de debates, na distribuição de obras literárias para as escolas e na instalação de bibliotecas e salas de leitura em instituições escolares desprovidas destes recursos. Contudo, ainda que a seleção e organização de material de orientação constituído pelo MEC sejam mais perceptíveis a partir de 2005, o início da sua intervenção aponta para um período anterior.

No começo da década de 1980, o MEC principiou o Programa Sala de Leitura por meio do qual escolas com baixo número de matrículas recebiam acervos para compor suas bibliotecas. Porém, data de 1996, a execução do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que vem para ocupar o lugar de todos os programas desenvolvidos anteriormente. Logo que surgiu, o PNBE se manteve na distribuição de coleções de literatura para alunos do Ensino Fundamental I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>). Contudo, o projeto se ampliou e chegou a entregar exemplares para alunos do Ensino Fundamental II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As obras, que também eram destinadas às bibliotecas escolares, vinham em quantidade suficiente para que o aluno pudesse compor seu acervo pessoal. Assim, até o ano de 2007, milhares de livros de literatura infantojuvenil ocupavam as prateleiras das salas de leitura das escolas públicas do país. Quanto às bibliotecas públicas, os mesmos materiais recebidos pelas instituições de ensino lhes foram enviados.

Atento ao seu próprio movimento dentro do processo de fomento da leitura, o MEC realizou uma pesquisa para avaliar sua ação dentro da escola. Antes disso, tomou conhecimento de um levantamento feito em 2000 por editoras brasileiras, chamado *Retratos do Brasil*; tal pesquisa apresentou como objetivo mapear a atividade de leitura exercida por pessoas maiores de 14 anos e que tivessem, no mínimo, frequentado a escola por três anos. Os resultados foram interessantes, pois o mito de que brasileiro não gosta de ler foi refutado. Além disso, tornou-se perceptível que quanto maior o grau de escolaridade, também era maior o acesso do sujeito ao livro literário.

Outra pesquisa desenvolvida em 1999, realizada pelo Congresso de Leitura do Brasil (COLE), nos revela um pouco mais sobre o índice de leitura nacional. Através do Censo de Leitura, a Associação de Leitura do Brasil (ALB) observou que a maioria dos mapeamentos sobre leitura consideravam apenas textos classificados como clássicos da literatura excluindo da análise a leitura de *best-sellers*, de obras de autoajuda, de livros religiosos, etc.. Dessa maneira, o indivíduo que tivesse contato com tais textos não era considerado leitor. A partir da explanação formulada pela ALB, o conceito de leitura começou a ser discutido e

reelaborado para que as pesquisas pudessem ser mais detalhadas, dando conta de resultados mais próximos da realidade.

Em 2003, uma avaliação delimitou um quadro problemático. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelou que os alunos estavam com baixo desempenho linguístico do que logo se pôde inferir a inexistência – nesses alunos – de algumas habilidades da competência leitora. Verificou-se, assim,

Entre alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, que 4,8% se encontram em estágio muito crítico, isto é, não desenvolveu habilidades de leitura exigíveis para a 8ª série; 22% em estágio crítico, ou seja, apresentam algumas habilidades de leitura, no entanto aquém das exigidas para a série e 63,8% em estágio intermediário, isto é, desenvolveram algumas habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena do Ensino Fundamental (BERENBLUM, 2009, p. 18).

Dessa avaliação, portanto, o MEC assinalou algumas conclusões sobre a sua própria atuação e a interferência dos profissionais de ensino nesse processo. Observou-se, então, que era necessário pensar a própria formação dos professores, sua remuneração e qualidade de vida de todos os envolvidos nesse processo, buscando preparação autônoma em relação à competência leitora.

A Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola, direcionada pela Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), foi realizada em 2005 em 196 escolas brasileiras, com alunos do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos serviram para fundamentar as novas propostas do MEC nos programas de incentivo à leitura, com relação às metas estabelecidas.

Uma das situações mais complicadas na avaliação foi referente à caracterização da biblioteca escolar que, na maioria das escolas, era inexistente. O espaço que seria utilizado como biblioteca ou se transformou em sala de aula para suprir outras necessidades do atendimento escolar, ou era apenas uma sala de leitura pequena, mal iluminada e sem muita organização. Neste caso, as obras, que foram encontradas, não atraíam a atenção do aluno e as prateleiras, em muitas salas, eram preenchidas com livros didáticos. A criança não tinha acesso a este espaço para escolher o livro de sua preferência. O problema se agrava se considerarmos que não havia, em quase todas as cidades avaliadas, bibliotecários responsáveis pelos ambientes de leitura, portanto, quem cuidava da sala, normalmente, era um professor que, por alguma patologia clínica, foi desviado de sua função.

O próprio professor de Língua Portuguesa não era um leitor de literatura e estava despreparado para a tarefa de orientar o aluno. Sua prática pedagógica reunia no mesmo

patamar o livro didático, o paradidático e o literário, os quais auxiliavam o professor apenas no ensino da língua. O prazer causado pela leitura do texto literário, o envolvimento do aluno com o lúdico, com a fruição imaginativa causada por tais obras e a possibilidade de reordenação de sua realidade mediada pelo contato com a realidade simbólica inscrita no livro perdia lugar para o simples reconhecimento do gênero textual em que a obra foi construída. A leitura, que devia se constituir enquanto prática natural do cotidiano do aluno, acabava se tornando uma obrigação cada vez mais enfadonha.

Com base nas informações obtidas por meio da avaliação, o MEC observou que o conceito de leitura veiculado nessas instituições de ensino estava aquém das propostas estabelecidas pelo Ministério da Educação em seus programas de leitura. Portanto, determinou-se que o ato leitor precisava ser revisado pelas escolas que deveriam compreender que

*A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, pensar políticas de leitura extrapola o âmbito da escola – como locus e como função –, mas sem dúvida não pode prescindir dela, inclusive por ser a instituição pública das mais democratizadas – pela qual quase todos recentemente conseguem chegar e passar – ainda que, em muitos casos, descontinuamente e sem sucesso. [grifos da autora] (BERENBLUM, 2009, p. 23).*

Como podemos concluir, o MEC logo percebeu que as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola estavam em desacordo com o ideal de leitura formulado pela instituição federal, que também não era o mesmo empreendido pelo leitor. Segundo Eliana Yunes (2002), os esforços deliberados por educadores e instituições de ensino com relação ao processo de leitura têm tomado caminhos equivocados, pois, comumente, essa tarefa aparece associada à mera decodificação do código linguístico, quando deveria corresponder às expectativas do leitor sobre o texto. Ler, como explica ela, é uma tarefa de interpretação e significação do mundo a nossa volta, assim, o processo de leitura dependerá das inferências que o leitor faz sobre o texto, que somente passa a ter um sentido constituído através dessa atividade. Não há, portanto, uma receita pronta, como algumas vezes querem os professores, que enquadre a leitura em um sistema fechado no qual a busca pelo sentido é atribuição de resposta correta e única ao texto lido. Também, não há, como indicam as Instituições, como direcionar completamente a leitura, à revelia do leitor e de seus interesses.

Nesta medida, Eliana Yunes aponta para sua experiência, enquanto diretora da Fundação Nacional do Livro Infante-juvenil (FNLIJ), no ano de 1985, quando observava a inconsistência das estratégias utilizadas por professores nas atividades de leitura,

principalmente, quando estavam relacionadas ao texto literário. Foi verificado, então, que os inúmeros programas de incentivo à leitura e os gastos do Governo na criação de salas de leitura, nas escolas, e na aquisição de livros para esses espaços eram insuficientes para a formação de leitores, ainda que dispendiosos. Por conseguinte, as rodas de leitura, nas quais se lia pelo prazer e onde se mantinha um diálogo baseado no respeito às diferenças, pareciam ser o caminho mais propício para a prática da leitura.

Desde aquele período, o MEC mantém sua intervenção neste processo, insistindo no treinamento dos profissionais da educação. Assim, após uma mesa de discussões, optou por oferecer aos professores, gestores escolares e demais atores responsáveis por disseminar a leitura na escola um programa de formação continuada. As indicações eram de que é necessário preparar esses profissionais para uma ação mais efetiva no processo de formação do aluno enquanto leitor. Era importante que todos os envolvidos nessa relação como orientadores fossem mais que leitores, que neles estivessem bem definidas as competências leitoras e que pudessem ler com autonomia.

Outra atitude caminhou em direção à instrumentalização dos profissionais escolares com os resultados obtidos por outras unidades. Assim, teve início a publicação e distribuição da *Revista LeituraS*, em 2006, com tiragem quadrimestral. O objetivo de tal revista era coletar experiências exitosas para difundi-las como um possível caminho às demais instituições de ensino. Havia, ainda, o desejo de promover debates, no âmbito escolar, em torno dessas experiências.

O MEC recorreu, também, à instalação de centros de referência para a leitura que, estabelecidos em algumas cidades, teriam disponíveis recursos para atender ao seu próprio município e a municípios vizinhos cujo interesse fosse implantar uma Política de Formação de Leitores na rede de educação. O Centro de Leitura Multimídia desenvolveria suas ações em duas vertentes: a primeira seria o apoio a atividades de leitura e a segunda, envolveria a oferta de cursos de formação continuada, incentivando a leitura e o aprimoramento de atendimento nas bibliotecas escolares. Os centros deveriam ser equipados com aparelhos tecnológicos que permitissem atividades com filmes, ampliando a ideia de leitura para além do texto literário. Neste espaço, também, estariam presentes equipamentos de informática, permitindo que os promotores de leitura pudessem compreender a ação leitora exercida em outro suporte que não fosse o livro.

Informações obtidas pelo Censo 2005 revelaram um quadro assustador referente às bibliotecas e salas de leitura: foi constatado que de 143.631 escolas, apenas 27.815 possuíam esse espaço, isto é, apenas 19,4% das instituições públicas do Ensino Fundamental poderiam

dar o primeiro passo em direção à efetiva formação de leitores. Esse dado ajudou o MEC a estabelecer parâmetros para a construção de novas escolas que deveriam conter, em seu projeto arquitetônico, um ambiente destinado à promoção de atividades de leitura. Por outro lado, as escolas já construídas, nas quais esses espaços fossem ausentes, deveriam pensar na adaptação de uma sala ou na construção de um novo local que atendesse às especificações do MEC. Era importante, contudo, pensar nesses espaços refletindo sobre sua localização (zona urbana ou rural) e no público que iria frequentá-lo (quanto à idade, se era afrodescendente ou indígena) para que sua implementação atendesse à realidade escolar na qual estaria inserido.

Por fim, o MEC apontou como seria composto o acervo das bibliotecas para que estivessem de acordo com os padrões do programa estatal. Assim, decidiu-se por obras como enciclopédias, dicionários, gramáticas, livros literários, periódicos, atlas, revistas técnicas, documentários etc.. Dessa maneira, refletia-se sobre o papel da biblioteca dentro da escola e pensava-se na ampliação das atividades de leitura, que teve início com a distribuição de livros de literatura infantojuvenil, e culminou com a percepção de que não é apenas o contato com a obra que transformará o aluno em leitor.

Neste sentido, ainda que suas oficiais instituições reguladoras tenham buscado despi-la de uma função puramente pedagógica, a ação de leitura da literatura infantojuvenil, ocorre, quase inteiramente, por intermédio da atuação escolar. Assim, a responsabilidade dos incentivadores de leitura, como os professores, solidifica-se na árdua tarefa de tornar essa ação uma função social que modifique o dia-a-dia de seus alunos.

Atualmente, é relevante observar as discussões em torno da presença da literatura na sala de aula. Do que é possível avaliar, o Ministério da Educação (MEC) tem feito um enorme esforço no sentido de dinamizar o ensino através da leitura do texto literário. Parece estranho, contudo, apontar que nem sempre foi assim. Na Antiguidade Clássica, em que havia um sistema de ensino diferente do nosso, a literatura, mais do que obra de fruição estética, estava presente na vida da comunidade e seus autores eram subsidiados pelo Estado. Isso ocorria porque toda arte desenvolvida era percebida enquanto meio pelo qual o povo poderia entrar em uma esfera de catarse, purgando seus medos e traumas. Conseqüentemente, o contato com as atividades artísticas lhes permitia uma vida melhor.

No caso da literatura, mais especificamente, temos o relato de que, além de seu caráter artístico, também era vista como importante veículo de ensino, no qual se aprendiam as técnicas necessárias para ler bem. Esse processo era construído de forma que todo discípulo pudesse manusear o texto até ter condição de lhe apreender as características peculiares de

produção. Aprendia-se não apenas a interpretar o texto, mas a utilizar os mesmos mecanismos de escrita em que a obra havia sido constituída.

A importância da literatura, em tempos remotos, é tão marcante que chegam até nós relatos da existência de escribas que tinham a tarefa de reproduzir textos literários, em seus aspectos mínimos, com exercícios de ditados e cópias, para que depois fossem usados na distração de faraó no Egito Antigo. Porém, o advento de mudanças sociais trouxe consigo as revoluções industrial e tecnológica, que passaram a difundir um ensino pautado na formação técnica e científica, em que a arte perdeu seu lugar. O próprio trabalho com o texto literário sofreu alterações. É perceptível que em uma era de disseminação massiva de informações fragmentadas o uso de longos textos tenha sido substituído, nas escolas, por receitas culinárias, bulas, trechos de notícias etc., e, no lugar da obra literária, estejam suas frações que se repetem nos livros didáticos. Por outro lado, como já observamos, a literatura continua presente na escola, mas, atualmente, por outro caminho. As ações governamentais se direcionam no sentido de reintegrar o texto literário no sistema de ensino. Criaram-se, ainda, algumas premiações de incentivo ao escritor que vinha produzindo para o público infantil.

Ao pensar, ainda no sistema de ensino, na Coleção Explorando o Ensino, organizada pelo Ministério da Educação, em 2010, o pesquisador Rildo Cosson analisa algumas formas em que a literatura possa estar inserida na sala de aula. Em primeira instância, Cosson indica a primordial presença do texto literário, que não deve ser substituído por nenhum outro material. Ele avalia a importância do contato do aluno com o objeto livro, a possibilidade de ele explorar o texto, de participar de atividades de leitura e compreensão textual, através da orientação do professor. Portanto, o pesquisador segue argumentando que a própria atividade de análise literária não pode deixar de existir.

Neste âmbito, podemos observar outro aspecto importante, referente à abordagem da obra literária que é o contexto. Esse elemento permite a identificação da realidade de mundo representada na trama, ou seja, como esse mundo é descrito. Segundo podemos evidenciar

É por causa desse contexto que qualquer obra literária, independente de sua elaboração, pode ser transformada em objeto de ensino de um determinado conteúdo. Naturalmente, há obras escritas especificamente para ensinar que não ultrapassam o uso escolar. São obras cujo ponto de sustentação não é a vida de suas personagens, a elaboração da linguagem e o mundo que encena, mas sim o saber contextual que ostenta (COSSON, 2010, p. 62).

Está claro que o contexto refere-se aos ensinamentos que possam estar articulados no texto, conhecimentos práticos do dia-a-dia, elementos que definam determinada cultura etc. Mesmo que o professor queira delimitar um trabalho que não esteja preso ao didatismo, essas

características textuais devem ser consideradas. Outra forma descrita por Cosson como pertinente ao lugar que o texto pode ocupar no ambiente escolar é o da intertextualidade.

Para este pesquisador, existem várias maneiras de o texto literário ser levado para a sala de aula, contudo, é interessante que ele apareça pelo menos sobre três perspectivas. Enquanto produção escrita, deverá ser lido por sua trama, para o reconhecimento de aspectos narrativos. Como contexto, precisa ser observado para a compreensão da realidade de mundo que compõe. Por fim, no lugar da relação intertextual, o texto será lido sempre com referência a outras obras com as quais dialoga. Desta forma, ainda que ligado às atividades de ensino, o texto de literatura infantojuvenil poderia surgir enquanto obra estética e não, exclusivamente como material didático. Porém, esta tarefa prescinde a autonomia do leitor, visto não lhe ser permitido fazer suas próprias escolhas.

No próximo capítulo, iremos, pois, lançar um olhar sobre a literatura infantojuvenil contemporânea, destacando suas principais características. A partir deste aspecto, verificaremos algumas obras escolhidas pelo MEC para compor seus atuais acervos literários infantis, distribuídos a inúmeras escolas públicas na Bahia. Interessa-nos, com isso, responder a seguinte questão: o que tem lido a criança baiana?

**E**NTROU POR UMA PORTA... ANÁLISE DE UM  
ACERVO LITERÁRIO INFANTIL E OUTRAS  
QUESTÕES

## **4 ENTROU POR UMA PORTA... ANÁLISE DE UM ACERVO LITERÁRIO INFANTIL E OUTRAS QUESTÕES**

Segundo o crítico e professor inglês, Peter Hunt (2010), o termo ‘literatura infantil’ tem-se constituído em objeto inicial da análise de estudiosos, porém, estes preferem falar em textos para a criança, o que acarreta na flexibilidade e diversidade de suportes analisados. Assim, frequentemente, não apenas o livro, mas o filme, a biografia de astros, as séries televisivas, etc. tem figurado nesses estudos. Além disso, o trabalho gráfico encadeado pela literatura infantojuvenil e os temas propostos têm alcançado dimensões que contrapõem-se à antiga ideia de que estas obras fossem repletas de restrições ou se apresentassem sobre bases pouco complexas, quando vistas em oposição às obras produzidas para adultos. Outra questão importante para pensar aspectos contemporâneos referentes a essa literatura está representado em suas interações mercadológicas que lhe imprimem o caráter de produto, de artigo de consumo.

### **4.1 A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

Vários são os caminhos de abordagem da literatura infantil no contexto atual; tanto o texto, em suas atribuições estéticas, quanto elementos de artes gráficas, de história, de folclore – caso nos debruçemos sobre a proliferação de adaptações da cultura popular oral que se tornaram obras infantis – podem aparecer como objetos recorrentes. Contudo, parece estranho, nos argumentos de Hunt, que a literatura infantil, ou como ele prefere, o texto para a criança, seja entendida, analisando a ideia social do termo ‘criança’ em substituição à palavra ‘infância’, pois, enquanto o primeiro item está associado à questão biológica, o segundo, sim, é uma questão social.

Neste sentido, as reflexões sobre a literatura infantojuvenil contemporânea abordam aspectos referentes ao texto, por sua natureza estética, aos temas que compõem este texto, à circulação das obras e, principalmente, ao leitor a quem o texto é dirigido. É perceptível que um conjunto de fatores contribui para uma mudança de perspectiva no tocante às disposições sobre o texto literário para a criança. Essas transformações convergem, entretanto, para um processo de produção

Heterogêneo, com grande diversidade temática, havendo uma tendência voltada para a discussão de questões existenciais. Quanto às peculiaridades formais, há uma preocupação maior com a linguagem [...].

Assim como nas outras áreas do conhecimento e das artes, como arquitetura, em que se observa a tendência de misturar ou recuperar estilos anteriores, o que torna possível

encontrar uma coluna grega com um vidro blindado na portaria de um prédio, também na literatura infantil convivem o velho e o novo (SERRA, 2002, p. 91).

Ainda que a literatura infantojuvenil esteja estabelecida, então, sobre aspectos relevantes, é necessário observar que os seus parâmetros de definição estarão em oposição à própria literatura para adultos. No contexto de abrangência da obra destinada à criança prevalecem, em primeira instância, as noções solidificadas nos tratados a respeito da literatura em âmbito geral. Não há, igualmente, uma definição de literatura infantojuvenil contemporânea que se construa de modo independente e isolado dos atuais estudos literários, como se ela fosse uma manifestação artística à parte.

Por conseguinte, observa-se, na presente época, a inexistência de um parâmetro bem definido do conceito de literatura contemporânea, mas, seguindo os apontamentos de Josefina Ludmer (2010), é possível estabelecer algumas características neste quadro de mudanças e apontar para o que a pesquisadora chama de literaturas pós-autônomas, definindo-as como “práticas literárias territoriais do cotidiano” (LUDMER, 2010, p. 2). Ao seguir o caminho traçado por Josefina Ludmer, é possível perceber, como o próprio termo – pós-autônomas – indica, que uma das principais características dessa nova literatura é a perda de sua autonomia, que a ela era atribuída pela possibilidade de se constituir por meio de um sistema particular que a discutia e regia. Ocorre que as literaturas pós-autônomas estão atravessadas por dois valores fundamentais: o cultural e o ficcional. Quanto ao primeiro, Josefina Ludmer afirma que também é econômico, então poderíamos compreender o livro não exclusivamente enquanto obra de arte, mas ainda como produto mercadológico, retirando-o do local sagrado em que a ideia da criação de um ato de genialidade o colocou. Sobre o ficcional, a autora segue, afirmando que está intrinsecamente vinculado à realidade de tal maneira que um e outra se convergem na mesma concepção. Isso ocorre porque a possibilidade de escritas diaspóricas, amplamente constituídas por narrativas de deslocamentos, permitiu que a noção de realidade fosse revisitada. Os limites que separavam realidade e ficção foram borrados à medida que gêneros textuais tipicamente marcados por uma relação de semelhança com os fatos apareciam atravessados por gêneros literários e estavam evidenciados nos meios de comunicação, portanto, inseridos no cotidiano. Assim, história e literatura se confundem, já que essa nova forma de escrita

exibe, como uma exposição universal ou em um mostruário global de uma *web*, todos os realismos históricos, sociais, mágicos, os costumes, os surrealismos e os naturalismos. Absorve e funde toda a mimese do passado para constituir a ficção ou ficções do presente. Uma ficção que é a “realidade”. Os diferentes hiper-realismos, naturalismos e surrealismos, todos fundidos nessa realidade desdiferenciadora, se distanciam abertamente da ficção

clássica e moderna. Na “realidade cotidiana” não se opõe “sujeito” e “realidade histórica”. E tampouco, “literatura” e “história”, ficção e realidade.” [grifos da autora] (LUDMER, 2010, p. 2).

Portanto, é possível observar que a atual noção de texto literário que se tem veiculado publicamente aponta para uma ficção na qual as metáforas, um de seus tradicionais aspectos, deixam de existir nas novas narrativas. Neste sentido, o campo das oposições que funcionou desde a Antiguidade Clássica e mesmo a perspectiva de autonomia da literatura que atravessou a modernidade, nessas escritas pós-autônomas se veem desarticulados. Não se pense, contudo, que as metáforas e todos os aspectos que destacamos na literatura autônoma estejam banidos dos textos, porém na era da pós-autonomia a visão sobre estes textos muda de ótica. Temos, então, pelo menos dois modos de nos confrontar com estas novas formas: ou permanecemos no espaço da autonomia e separamos os textos entre bons e ruins à medida que estes se aproximem e se distanciem dos aspectos paradigmáticos, ou adentramos as portas da pós-autonomia em que um novo modo de leitura dos textos deve ser construído. Assim, poderíamos concluir que nessas escritas pós-autônomas é permitida ao sujeito a escritura de seu cotidiano de dentro de determinado espaço ou de fora dele, porém sem a oposição entre fato e imaginação, entre real e ficcional, e sem a necessidade da presença de um autor e de um sentido para que o texto exista.

Em virtude destas questões, cabe agora perguntar se os mesmos pressupostos são válidos quando se tem em pauta de discussão a literatura infantojuvenil, pois, apesar da adjetivação, ela continua literatura e, então, passível das mesmas transformações pelas quais passa a literatura para adultos.

É importante lembrar que a utilidade pedagógica lançada sobre a obra infantil fez dela um produto em constante ascensão desde as últimas décadas do século XIX. Desta maneira, a literatura infantojuvenil converteu-se em instrumento eficaz de difusão cultural, compreendendo-se que inúmeros valores educativos foram deslocados para esses livros. Para além da função pedagógica, a literatura infantojuvenil ainda deve ser vista sob o viés das exigências de seu destinatário, pois, como sujeito em formação, esse leitor apresentará também uma habilidade literária ainda em formação. Nesse sentido, o aspecto literário como marca do texto infantil é buscado no nível da percepção do leitor. Reconhecem-se, então, dois atributos básicos dos textos destinados à criança: sua função educativa e sua capacidade de ser

compreendido pelo leitor, e é este segundo atributo que imprime sobre este texto a sua literariedade<sup>12</sup>. Portanto,

a literatura infantil e juvenil que cumpra ambos os objetivos, o educativo e o literário, pode ser sancionada pelos adultos como literatura infantil e juvenil de qualidade. Trata-se de obras que Shavit (1986) qualifica de “literatura canônica”, ao ressaltar que qualquer sistema literário, tanto o dos adultos como o infantil, diversifica-se em formas literárias canônicas e não canônicas. A definição de “literatura infantil e juvenil canônica” implica, pois, que este *corpus* deve ajustar-se aos critérios que os adultos têm sobre o destinatário infantil. Ou seja, deve basear-se em sua opinião, como responsáveis sociais da etapa educativa, do que lhes parece educativo e compreensível para crianças. [grifos da autora] (COLOMER, 2003, p. 164).

Teresa Colomer segue afirmando que as inovações ocorridas nesta literatura estão, pois, em consonância com a dupla função de seus textos e que no interior desse processo não há espaço para a formulação de novos gêneros, mas a utilização daqueles já fixados, e muitas vezes fora de vigência, na tradição cultural do sistema literário para adultos. Nesse percurso, os gêneros são adaptados, em alguns casos simplificados, para garantir a compreensão do leitor, porém se realizam de forma ambivalente em sua dupla função. Ainda, nessa perspectiva, segundo a autora, textos mais sofisticados em que haja combinação de gêneros impregnados de novos elementos, podem ser encontrados, mesmo que não sejam admitidos por essa literatura. Com base no apontado por Teresa Colomer, parece, então, que a literatura infantojuvenil caminha à margem da literatura para adultos, fato que implicaria algumas conclusões. A primeira seria sobre a validade de sua adjetivação que teria a função de fixá-la em um território dependente dos movimentos empreendidos no espaço da literatura para adultos e não concomitantes a eles. A segunda conclusão, próxima à primeira, está relacionada à ideia de simplicidade do texto destinado à criança e ao adolescente, imprimindo-lhe um caráter de inferioridade em relação ao texto produzido para leitores maiores. Como conclusão final, poderíamos responder com uma negativa à questão de um espaço para a literatura infantojuvenil dentro dos pressupostos da pós-autonomia e da própria literatura, em âmbito geral.

Torna-se necessário, contudo, tomar como objeto de análise um livro que, com mais de 70 mil exemplares vendidos, ganhou, em 2006, o Prêmio Jabuti de melhor livro infantil, além de receber o selo de obra Altamente Recomendável – AR-2006 – da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Trata-se do livro *Um garoto chamado Rorbeto* que poderia figurar apenas como um texto literário inscrito no gênero poesia, porém merece especial atenção, não

---

<sup>12</sup> A literariedade de um texto refere-se a um conjunto de características pertinentes a ele e que permitam atribuir-lhe a qualidade de literário.

somente pelas características da escrita, mas, também, pelo projeto gráfico desenvolvido por Daniel Bueno, seu ilustrador. Na narrativa de autoria de Gabriel o Pensador, publicada em 2005 pela editora Cosac Naify, o leitor conhece a história de um menino pobre cujo pai é analfabeto e, por suas dificuldades com a língua portuguesa, registra o filho como Rorbeto e não Roberto. Porém, esse não é o eixo único e central da trama; ao se ver no período de alfabetização, o garoto descobre que sua mão direita possui um dedo a mais que o normal e sente que tem um problema quando a professora lhe pede para escrever as primeiras letras. Com medo de ser descoberto, o menino tenta escrever com a mão esquerda, enquanto esconde a direita em uma sacola. A artimanha não funciona, e o segredo de Rorbeto é revelado em público, contudo o que parecia um problema é explicado pela professora como característica de diferença, mas não de inferioridade. O tempo passa, o menino cresce, e a possibilidade de um trauma causado por essa diferença desarticula-se à medida que Rorbeto é visto como semelhante pela sociedade e por ele mesmo. Apesar do enredo aparentemente simples, a narrativa em 3ª pessoa é construída em um tempo não linear; a história começa quando Rorbeto, já um adulto, resolve ensinar a ler e a escrever o pai idoso. Assim, na lembrança da infância de Rorbeto, o leitor passa a conhecer outra história que ocorre entre a primeira e a última estrofe do texto. Ora, se a literatura infantojuvenil possui um conjunto de regras que a engessam em um modelo simplificado de escrita, então, o recurso utilizado pelo escritor na referida obra a desabilitaria de uma especificidade infantil.

Outro fator importante na análise do texto é não tomá-lo apenas enquanto narrativa poética, mas ressaltar-lhe a forte aproximação com o *rap*, estilo musical de Gabriel o Pensador, que é um representante artístico da cultura *hip hop* nacional. O tom de protesto do texto, como nas letras de *rap* escritas pelo cantor, se faz latente na abordagem de temas fundamentais como pobreza, analfabetismo, preconceito e respeito às diferenças. A relação estabelecida entre a narrativa e as letras de *rap* está tão bem delimitada que, ao adaptar a história para o texto teatral em 2008, Gabriel o Pensador o fez em formato de musical e o estilo escolhido, é lógico, foi o próprio *rap* da cultura *hip hop*. Assim, aspectos da imagem pública do escritor, que é adepto de um movimento cultural específico, se entrelaçam a condição de escrita do texto e às escolhas estilísticas feitas por ele, que cruzam literatura e música no mesmo suporte: o livro. Perguntar-se-ia, então, nesse momento: será que o livro vencedor do mais importante prêmio nacional de literatura infantojuvenil é realmente uma obra para crianças? Antes de responder a essa questão, voltemo-nos à ilustração do livro.

Daniel Bueno – ilustrador e artista gráfico formado pela USP – é atuante na área de quadrinhos, filmes de animação, publicidade, jornais e revistas. Já havia ilustrado outros

livros pela Cosac Naify, quando recebeu a proposta de trabalhar em *Um garoto chamado Rorbeto*. Assim, as ilustrações marcadas por pequenos detalhes, saltam aos olhos de um leitor desavisado como mera brincadeira de colagem de papel que enche o livro de um colorido alegre, porém, para um leitor mais atento ou mais experiente, elas não passam despercebidas. A começar pela capa, todas as imagens são formadas com recortes que fazem parte da vida escolar, porém estes não são escolhidos à toa. Diversas vezes aparecem pedaços de mapa dos afluentes de rios brasileiros, principalmente da região Sudeste, mostrando que as ilustrações também demarcam o tom de protesto e acompanham o andamento do texto em passagens distintas como no trecho “O tempo passou feito o rio, correndo, fazendo o Rorbeto crescer. / E um dia ele quis ensinar o seu pai, já velhinho, a ler e a escrever.” (o PENSADOR, 2005, p. 05), e em “A vila era bem pequena, na beira de um velho rio. / Os homens pescavam nele, o pai do Rorbeto e os tios.” (o PENSADOR, 2005, p. 11). Esse espaço em que o garoto mora é caracterizado pela falta de tecnologia, saneamento básico, além de ser região de difícil acesso, portanto um lugar periférico, como aponta a ilustração.

Assim, todo o resto da obra parece ilustrada por folhas de caderno amareladas ou por papel de embrulho, ambos, itens de qualidade inferior, muito comumente usados por crianças oriundas de comunidades mais carentes. Era uma prática rotineira, inclusive, nas décadas de 1950 até 1970, os cadernos e livros serem forrados com papéis de embrulho, portanto, na ilustração, ainda pode ser indicado o tempo da infância de Rorbeto, que não seria o atual, ou mesmo, ser feita uma crítica às condições atuais de ensino que continuariam iguais às de décadas passadas em alguns lugares do país. Daniel Bueno traz também a lembrança da cartilha do ABC, fazendo um jogo entre o livro didático e a obra *Chapeuzinho Amarelo* (2010), de Chico Buarque de Hollanda, pois ao escolher o recorte da cartilha no qual aparece o diagrama ‘bo-lô bo-lo’, faz uso do mesmo recurso estilístico empreendido por Chico Buarque para desarticular o medo que a menina tinha do lobo. O referido recorte aparece na obra de Gabriel o Pensador no momento em que Rorbeto vê vencido o seu medo de ser discriminado. Em outras passagens, como nas páginas 16, 17 e 18, texto escrito e ilustração se confundem, tornando-se um único elemento, impossibilitando o leitor de separar palavra e ilustração. Assim, parece relevante observar a incursão de ilustrador e escritor na discussão dos pressupostos contemporâneos à cerca de arte e, principalmente, de literatura, pois, apresentam, na mesma obra, texto escrito e imagem ilustrativa como um único elemento e, portanto, indissociáveis.

Poderíamos, em vias de conclusão, apontar uma falha dos julgadores do prêmio por darem à obra um título que lhe caberia se fosse de literatura infantil e, então, não nos

empenharíamos em uma tarefa mais árdua: a de revisão da teoria. Não se pense, contudo, que este seja um esforço na intenção de apontar erros, mas uma tentativa de olhar a literatura infantojuvenil sob outra perspectiva, uma lógica que a retire desse lugar comum de inferioridade em que foi inserida. Portanto, a primeira ideia lançada pela teoria, que precisaríamos refutar é a da necessidade de adjetivação. Quaisquer textos literários poderiam ser lidos por crianças, a grande diferença não seria a idade, mas a maturidade do leitor; um leitor mais experiente entenderia a obra de um modo distinto do leitor menos experiente, como já ocorre na classificada literatura para adultos. E, da mesma forma que existem textos com maior complexidade de abordagem e textos com uma linguagem mais direta, eles continuariam coexistindo e sendo escolhidos pelo leitor. Porém, isso implicaria reconstrução de conceitos empreendidos não apenas pela teoria literária, mas também pela Psicanálise, que fundou a ideia atual que temos da infância, da juventude e de seus sujeitos. Seria necessária, ainda, uma mudança de perspectiva na forma como textos destinados à criança vêm sendo interpretados; é sintomático apontar suas características mais latentes em detrimento a uma análise que envolva complexidade teórica, para enfatizar que o texto infantojuvenil é, por natureza, simples. Veja-se, no entanto, que a ideia de uma história tipicamente infantojuvenil é tão controversa que, em entrevista ao programa ‘De Frente com Gabi’<sup>13</sup>, Gabriel o Pensador afirma que seu outro livro, *Diário noturno* (2001), classificado como obra para adulto, é utilizado em escolas nas classes para adolescentes. O texto, que é uma autobiografia, compõe – junto com *Um garoto chamado Rorbeto* – o principal alvo das palestras ministradas pelo escritor. Ocorre que os dois livros, atualmente de direitos autorais da Editora Hip Hop Brasil, de propriedade de Gabriel o Pensador encontram-se disponíveis para compra, exclusivamente, no site do cantor, o que se configura em uma nova abordagem mercadológica para esta literatura.

Deste modo, podemos perceber que a obra em questão aproxima-se muito mais dos elementos pressupostos por Rosa Maria Cuba Riche e até mesmo por Josefina Ludmer, que das prerrogativas definidas por Teresa Colomer. Porém, a linha de estudos desenvolvidos por esta última é que se difunde de maneira sobressalente no tratamento dispensado à literatura infantil e juvenil no aspecto mais geral. Isso acontece porque o desenvolvimento do processo de leitura de obras literárias, ou não, é demarcado, fundamentalmente, pelas relações desempenhadas no espaço escolar e regimentadas pelo sistema regular de ensino. Passemos,

---

<sup>13</sup> O programa foi exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) em 27 de junho de 2012 e disponibilizado pela emissora no *Youtube* em 28 de junho do mesmo ano. Sua divisão em quatro partes, como consta nas referências, segue o formato como fora postado no meio eletrônico.

então a avaliar o modo como a literatura infantil tem surgido no contexto escolar de crianças baianas, mais especificamente.

#### 4.1.2 O CENÁRIO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA BAHIA

A primeira tipografia instalada na Bahia foi inaugurada em 13 de maio de 1811 por Manoel Antônio da Silva Serva, um empresário português que chegou ao estado em 1797 com o objetivo de comercializar, entre outros objetos, livros importados. Assim, um dia após sua inauguração, a prensa fazia circular nas ruas o periódico *Idade d'Ouro do Brazil*, marcando o início dos trabalhos da imprensa baiana. Em 1871, passa a funcionar a Associação Typographica Bahiana que muito contribuiu para a formação profissional da classe tipográfica e incentivou a ampliação de movimentos culturais no Estado, além de participação na greve de gráficos e jornalistas por melhores salários em 1891. Das atividades desempenhadas pela Associação, dois periódicos são amplamente referidos por estudiosos: a *Revista da Associação Typographica* (1902-1903) e o *Boletim Gráfico* (1916-1917, 1923, 1926-1930).

A Typographia Moderna comandada desde os últimos anos do século XIX por Cincinnato José Melchiades e marcada pelo bom desenvolvimento do setor gráfico-editorial baiano teve, entre suas edições, livros de escritores reconhecidos nacionalmente como Afrânio Peixoto, Nina Rodrigues e Ruy Barbosa. Assim, sobre os cuidados de Cincinnato Melchiades, a Typographia faz circular a *Revista Popular* que, em tiragens mensais, discutia a respeito de ciências, tecnologia e cultura. No ano de 1890, começa a funcionar a Livraria Catilina, contribuindo para a edição de livros de autores como Castro Alves e o já citado Ruy Barbosa. A partir de 1900, observa-se uma expansão da imprensa católica, sobretudo por intermédio da atuação de monges beneditinos que fundaram uma tipografia no mosteiro da Graça, seguida, em 1909, pela instalação da oficina tipográfica do mosteiro de São Bento.

Em 1912, no mandato do governador J. J. Seabra foi proposta a criação do Diário Oficial (DO) e a Imprensa Oficial do Estado (IOE) inaugurada somente em 1915, porém, é nesse período que a indústria editorial baiana começa a perder visibilidade frente ao mercado nacional. Contudo, é relevante o papel da IOE, atualmente nomeada como Empresa Gráfica da Bahia (Egba), na constituição de um panorama bibliográfico baiano, haja vista tenha publicado “*As cartas soteropolitanas*, de Luiz dos Santos Vilhena, e *Memórias históricas e políticas da Bahia*, de Ignacio Accioly de Cerqueira Falcão, em seis volumes, que hoje são raridades” (BRAGANÇA; ABREU, 2010, p. 227).

A fundação da Livraria Progresso Editora na segunda metade da década de 1940 foi de fundamental relevância para a edição de livros na Bahia, pois chegou a contar com a publicação de mais de quatrocentos títulos em 15 anos de atividades. Ainda em 1940 até 1951 esteve em profícuo andamento a revista *Cadernos da Bahia* que visava a uma renovação literária e artística no cenário baiano, dedicando-se, além da publicação de autores locais, ao patrocínio de exposições de arte, contribuindo substancialmente para o avanço da arte moderna local.

Entre as editoras artesanais instaladas em solo baiano merecem destaque a Dinamene, que pertencia a Pedro Moacir Maia, e a Macunaíma que funcionava sobre a orientação de Myriam Fraga e Fernando da Rocha Peres. Com atuações distintas, as duas editoras contribuíram para a publicação de livros de literatura contemporânea brasileira e, mais especificamente, baiana. A partir de 1959, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) começou a publicar e, em 1993, organizou a Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), instituição de relevância para a produção cultural e científica da universidade. A Edições ViceRey, fundada em 1960 sob os cuidados de Nelson de Araújo, era uma empresa sem fins lucrativos e conseguiu publicar um total de dez livros de autores baianos. Outra editora criada em 1960 foi a Cimape com financiamento de Dimpino de Carvalho que era seu dirigente. Responsável pela publicação de obras que retratavam a Bahia, a Editora Itapuã iniciou seus trabalhos em 1967, estabelecendo importantes acordos com o governo do estado. As atividades da Editora Janaína tiveram início em 1968, contando com a publicação das obras completas de Gregório de Matos e Junqueira Freire e, a partir de 1979 surge a Editora Currupio que apoiou a edição de livros referentes à cultura afro-brasileira. Sobre a impressão de livros infantis e didáticos, figura o nome da Editora Contempo fundada em 1981. Com o apoio dos autores, a Editora Ianamá, criada em 1985, atingiu a marca de 15 títulos, perfazendo um total de dois mil exemplares lançados. Em 1989, foi fundada a Editora Martins que muito se empenhou na publicação de obras de ficção.

Instituição de relevante importância, o Instituto Baiano do Livro (IBL), criado em 1991, surgiu pela iniciativa de profissionais responsáveis pela publicação e difusão de livros. O IBL promoveu palestras, encontros e oficinas, atuando na edição de obras de literatura infantil. Até o ano de 1992, o IBL constatou, em uma pesquisa, a presença de dez editoras privadas e sete instituições públicas no Estado da Bahia, enquanto, em 2004, o Grupo de Estudos de Políticas de Informação e Cultura e Comunicações (Gepicc) da Universidade Federal da Bahia registrou a existência de onze editoras privadas e quatro públicas no Estado.

Desde aquele período à atualidade é possível notar que a presença de editoras na Bahia impulsiona o setor livreiro para um mercado em expansão.

Neste sentido, Normeide da Silva Rios (2012) inicia um trabalho de investigação que indicará um notável conjunto de obras infantojuvenis publicadas especificamente por escritores baianos. Segundo a pesquisadora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), podemos delimitar os fins da década de 1960 como o período em que surgem as primeiras obras baianas de literatura para crianças e adolescentes, um mercado que se mostrou profícuo até os primeiros anos de década de 2000. Nessa investigação, então, Normeide Rios registra uma queda de publicações de obras no setor baiano justamente no momento em que os investimentos governamentais se ampliam nesse mercado.

Um forte argumento para o que vem ocorrendo nos últimos anos, mais especificamente, no início do século XXI, pode ser observado no acervo de literatura infantojuvenil distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) em inúmeras escolas públicas brasileiras. Tais exemplares foram selecionados para compor os acervos que seriam distribuídos aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I – do primeiro ao terceiro ano – com o objetivo principal de formar uma pequena biblioteca à disposição de alunos e professores envolvidos no processo de alfabetização. Este projeto teve início em 2010, quando era implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos, com intenção, segundo o MEC, de proporcionar um instrumento para a formação do leitor. Nesta perspectiva, verificar-se-á qual o espaço reservado a autores baianos dentro deste acervo. Evidentemente, existem escritores que continuam publicando através de outros caminhos, a exemplo daqueles que lidam diretamente com as editoras, porém compreendemos que, na atualidade, a escola tornou-se um local privilegiado de contato da criança com a obra literária, sendo, em muitos casos, o único espaço onde esse encontro acontece. É necessário tomarmos nota de que as obras em questão foram distribuídas em escolas das redes municipais e estaduais de ensino que aderiram ao Programa Estadual Pacto pela Educação, cujo objetivo é abarcar uma metodologia na qual o processo de alfabetização com vistas ao letramento ocorra em um período de três anos, localizados nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

O acervo literário é constituído, então, de obras de gêneros diversos e estão divididas em grupos referentes à série/idade do leitor. Em uma análise mais específica, nos deteremos nos acervos indicados para o terceiro ano, observando quais são as principais características dessa literatura. Essa escolha não é aleatória, mas converge com a ideia de que, nesse período, o ciclo de alfabetização proposto pelo Ministério da Educação deve estar em vias de conclusão. Logo, o referido grupo é composto de 61 obras das quais uma é destinada ao

professor como título complementar, prestando esclarecimento sobre as discussões atuais em torno das questões de alfabetização e letramento. Portanto, os demais livros são endereçados ao pequeno leitor e integram a coleção distribuída a todas as Secretarias Municipais de Educação, alcançando crianças, não apenas no território baiano, mas em inúmeros estados brasileiros. Neste caso, interessa-nos as obras publicadas entre os anos de 2008 e 2012, em cujos índices de catalogação sistemática estejam descritas como literatura infantil.

Essas especificações nos remetem a 44 títulos, de autores brasileiros e estrangeiros, selecionados como produções literárias pertinentes ao contexto escolar. Assim, foram encontrados apenas dois livros do ano de 2008. O primeiro deles, *Pretinho, meu boneco querido*, da escritora Maria Cristina Furtado<sup>14</sup>, conta a história de uma menina afrodescendente a quem pertencem vários brinquedos – ursos, bonecas de porcelana e de pano – de cores diversas. Quando a menina dorme ou não está presente, os brinquedos ganham vida, porém, Carlos, um boneco de pano preto, sofre preconceito de cor por parte dos outros brinquedos, se escondendo sempre no guarda-roupa para chorar. Um dia, sua dona, Nininha, descobre o segredo dos brinquedos, e o motivo de Carlos ser sempre encontrado fora do lugar. Após uma travessura maldosa dos outros brinquedos, o boneco quase acaba na boca do cachorro, contudo, escapa e acaba ganhando o carinho dos demais, que deixam de lado as atitudes discriminadoras. Uma festa forma-se no quarto de Nininha, que ganha do professor uma boneca negra com roupas de panos coloridos e que conta histórias dos povos africanos.

O outro livro publicado em 2008 é a narrativa coreana *Irmãos gêmeos*<sup>15</sup>, de Young So Yoo<sup>16</sup>, no qual dois garotos vivem brigando por causa das coisas que precisam dividir. Um sempre pensa que o outro tem uma quantidade maior; seja o leite, a farinha, a massa para modelar ou a quantidade de areia, tudo deve ser medido, provando que os dois possuem a mesma quantidade de material. As desavenças acabam quando um deles se vê em perigo, ameaçado por um cão feroz e o outro aparece espantando o animal.

---

<sup>14</sup> Maria Cristina Furtado nasceu no Rio de Janeiro e é escritora desde 1985. Costuma produzir CDs com músicas que acompanham suas obras cujos temas, geralmente, discutem meio ambiente, igualdade e dignidade do ser humano.

<sup>15</sup> No acervo, encontramos duas obras coreanas. É interessante notar que elas tratam de assuntos específicos da área de Matemática. A escolha desses livros para compor o acervo causa um estranhamento, pois suas intenções são, marcadamente, pedagógicas. Nesse caso, veremos, também, a obra norte-americana *Pés na areia*. Esse contexto sofrerá alteração, contudo, em *Viviana, a rainha do pijama*, pois na narrativa inglesa, teremos um texto mais próximo do cenário infantil e, portanto, o que mais estaria em posição de diálogo com o leitor a quem se destina, ainda que festa de pijama não seja uma realidade de muitas crianças brasileiras.

<sup>16</sup> Young So Yoo é uma escritora coreana que já publicou mais de cinco obras. Entre as premiações que recebeu, estão o Prêmio de Criatividade em Histórias Infantis e o Prêmio de Arte e Literatura Infantil pela MBC (canal de televisão coreano).

Quatro livros, publicados em 2009, dão prosseguimento à seleção. Em *Rimas saborosas*, o escritor César Obeid<sup>17</sup> utiliza os conhecimentos da literatura de cordel para criar versos cujo tema principal é a orientação para uma vida saudável por meio da ingestão de alimentos como frutas, verduras, cereais e grãos. Esse fato é perceptível desde a primeira estrofe de um dos poemas que diz: “Hoje a fruta vira verso/ A verdura vira rima/ Vegetal vira poema/ Planta vira obra-prima/ Quando eu rimo hortaliça/ Jogo fora a preguiça/ E embarco neste clima” (OBEID, 2009, p.11). Ainda no mesmo ano, a escritora Nye Ribeiro<sup>18</sup> publica *Os guardados da vovó*, narrativa na qual décadas passadas são retratadas através dos objetos que a avó de quase 80 anos retira de caixas e móveis antigos. Assim,

Vovó Ivone tem suas manias. Uma delas é ajuntar coisas.  
 – Joga isso fora, Ivone! – diz o vovô. – Onde já se viu ajuntar tanta bobagem?  
 Que nada! Vovó sempre arranja um lugarzinho para guardar mais alguma coisa.  
 O mais divertido é quando ela resolve arrumar os armários. Ali, há um pouco de tudo: latas de botões, carretéis de linhas, lãs e barbantes, tesouras, agulhas de tricô e crochê, caixas de presentes, toalhinhas bordadas, rendas, sinhaninhas, fitas, bibelôs e outros enfeites, louças antigas, bijuterias, revistas, cadernos de receita... (RIBEIRO, 2009, p. 10).

A narrativa continua com a descrição das coisas que a neta vai descobrindo nesses objetos da avó. No fim do livro, o leitor encontra notas explicativas e respeito da moda feminina e aspectos históricos que foram suscitados durante a trama. Com *Maluquices musicais e outros poemas*, o escritor José Santos<sup>19</sup> apresenta ao leitor treze poemas unidos por um único tema: a música. Portanto, há um desfile de instrumentos musicais, além de histórias sobre a vida de músicos, a exemplo de Mozart, sobre quem declara, “Nasceu lá na África/ Em dia enevoadado/ Filho de um violinista/ Professor tão dedicado/ Mesmo quando engatinhava/ Só na música pensava/ Parecia enfeitado” (SANTOS, 2009, p. 30). Com este texto, é interessante observar outro título construído sobre as bases poéticas, porém, desta vez, as da literatura de cordel, que tem um espaço notório em meio às obras infantojuvenis. O último livro publicado em 2009 que participa deste acervo, apesar de inspirado na composição musical de Paulo Brazão, *Deixa a Maria sambar*, é uma narrativa em prosa de Martinho da Vila<sup>20</sup>. Na história, a jovem Maria Luísa só pensa em ir a um barracão de escola de samba

<sup>17</sup> O paulista César Obeid nasceu em 1974. É escritor, educador e contador de histórias. Conta, atualmente, com a publicação de mais de 20 livros infantojuvenis, entre os quais estão *O valente domador*, *Tupiliques* e *Desafios de cordel*, todas sem o ano de publicação em suas referências, no site do autor.

<sup>18</sup> Nye Ribeiro nasceu em Minas Gerais, em 1950. É pedagoga e jornalista. Em 2003, fundou a Roda & Cia Editora e possui mais de 50 obras publicadas, entre as quais podemos destacar *Revolução no formigueiro* (2008), *O livro encantado* (2010), *Pega esconde* (2012), *No tempo dos meus bisavós* (2013) e *Jeito de ser* (2014).

<sup>19</sup> José Santos é um escritor mineiro.

<sup>20</sup> Martinho da Vila é escritor, compositor e cantor carioca nascido em 1938. Suas premiações foram recebidas pela carreira de compositor e cantor de samba.

participar do ensaio, no entanto, sua mãe, Luzia, triste por ter ficado viúva muito nova, prende a filha em casa. Maria foge várias vezes e, em todas, a mãe a retira do ensaio e a leva de volta ao lar. Mas a vontade da moça persiste, fazendo a mãe mudar de ideia, principalmente depois que esta se torna avó. A família inteira, então, passa a frequentar o barracão e Maria vira *A rainha da bateria*.

Passemos, neste momento, ao ano de 2010, para o qual foram selecionadas cinco obras. *Histórias de nossa gente*, da escritora Sandra Lane<sup>21</sup>, é composto de quatro narrativas inspiradas tanto em fatos históricos, como em lendas brasileiras. Em seus textos, estão representadas questões do cotidiano de índios, negros, colonizadores e imigrantes no Brasil, além da presença de lendas que passaram a ser contadas por povos indígenas e gaúchos. Neste mesmo ano, Ricardo da Cunha Lima<sup>22</sup> publica *Bis*, texto poético repleto de ritmo. O autor que, ao longo do texto, se preocupa com cada rima construída, no fim do livro, entrega ao leitor uma aula sobre poesia. É a quarta parte do que ele chama de conversa especial a respeito desse assunto e momento em que ele se dirige ao leitor, argumentando,

Olá, meu amigo leitor! Como vai? Tudo bem? Continua curioso? Chegou a hora de mais uma conversa sobre os bastidores da poesia, o momento em que posso falar de alguns detalhes importantes do trabalho do poeta. De fato, nos três livros de poesia que publiquei pela Companhia das Letrinhas – intitulados *De cabeça para baixo*, *Cambalhota* e *Do avesso* – tratei de vários assuntos referentes à arte poética.

Desta vez, quero tornar nossa quarta conversa muito especial, pois ela representa a conclusão de um ciclo, como acontece com as quatro estações do ano, as quatro fases da Lua ou as quatro semanas do mês. (LIMA, 2010, p. 41).

Outra narrativa coreana vem compor o acervo, em *Os filhotes de vovô coruja*, de Eun Hee Na<sup>23</sup>, na qual uma velha coruja vê vários filhotes, durante a primavera, abrigarem-se no tronco da árvore onde mora e se despedirem quando a estação termina. Esse fato explica a solidão de vovô coruja e sua enorme tristeza. O assunto central desta narrativa se encontra na contagem dos filhotes feita pelo vovô no decorrer do texto; ele sempre está somando ou subtraindo os animais que chegam e que partem.

<sup>21</sup> A escritora e contadora de histórias Sandra Lane nasceu no Espírito Santo, foi registrada no Rio de Janeiro e morou em Minas Gerais. Recebeu um prêmio pelos serviços prestados à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, porém não há indicação de ano e título da premiação em seu site.

<sup>22</sup> O cineasta Ricardo da Cunha Lima nasceu em São Paulo, em 1966. Em 2000, recebeu o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), pela obra *De cabeça para baixo*, e, em 2001, pelo mesmo título, ganhou o prêmio Jabuti. Repetiu a premiação da FNLIJ, em 2003, com a obra *Cambalhota* publicada naquele mesmo ano.

<sup>23</sup> Eun Hee Na é uma escritora coreana especialista na literatura daquele país.

Fernando Paixão<sup>24</sup> entra no acervo com *Canção dos povos africanos*, em que narra o costume de mulheres de algumas tribos africanas de criar, para o bebê que nascerá, uma melodia que tornar-se-á sua identidade. Assim, em todo momento importante de sua vida, a exemplo de sua iniciação nos ensinamentos do grupo, no casamento, quando cometer algum erro ou em sua morte, o mesmo canto será entoado. Com *João das letras*, último livro do ano de 2010, Regina Rennó<sup>25</sup> apresenta João, um rapaz criticado por muitos por passar dias e noites apenas a escrever. Cada um que vive próximo ao rapaz, pensa que ele é um preguiçoso. Porém, certo dia, surge um homem bem vestido, procurando João. Paga-lhe alto preço por um bolo de papel. Quando se vê questionado sobre a importância do que vendera, João revela a todos que aquilo que ele escreve é muito valioso, pois faz sonhar a quem vai ler. Neste sentido,

João abre a porta e do lado de fora já é tudo confusão.

Chega também dona Dita, e o Raul com boticão. Evangelista para o carro, seu Raimundo para a poda. Maria põe a cara na janela e quem mais ia passando chega para assuntar.

Do lado de fora nada se ouvia e a agonia na rua crescia. Como é que pode tal coisa? O que quer tão nobre homem com um pobre-diabo folgado?

Lá pelas tantas do dia, sai o homem carregado de um fardo de papel. O carro lustroso parte em arrancada.

– João, esse dinheiro todo que tens na mão é quanto te pagou o homem por um fardo de papel?

– Meus doces são mais valiosos.

– O que há neles que vale mais que minhas solas?

– Meu pão é de massa especial, não pode custar menos que um punhado de papel.

– Minhas camisas são de colarinho valem mais que um papelzinho.

– Diga, então: qual é a explicação?

– Digo sem pressa. Lá dentro do pacote tem carruagem que voa, tem floresta encantada, tem menino que ri à toa, tem bruxa, princesa, fada castelo de vidro e ferro, roca que tece ouro. Mentiras que são verdades, verdades que são mentiras. Palavras escolhidas a dedo com letras de A a Z. Meu ofício é fazer sonhar aquele que me vai ler. (RENNÓ, 2010, p. 29).

A maioria das obras selecionadas para o acervo do 3º ano foi publicada em 2011. Assim, com *Passarinhos e gaviões*, Chico Alencar<sup>26</sup> mostra o cotidiano de Caturama, um lugar em que vários pássaros vivem de modo democrático. Porém, na trama, alguns pardais descobrem como obter o poder, passando a subjugar as outras aves. A alegria com que eles viviam é substituída pela tirania dos pardais que se tornam temíveis gaviões ao ingerir os ovos

<sup>24</sup> Fernando Paixão é cearense de Pedra Branca. Além de teólogo é escritor e ministra oficinas sobre Literatura de Cordel.

<sup>25</sup> A mineira Regina Rennó é artista plástica, ilustradora, escritora, roteirista e diretora de cinema. Dos seus 46 livros publicados, 22 são narrativas de imagens. *Pê, o pato diferente* (1993) e *O gato de papel* (1997) são algumas de suas obras.

<sup>26</sup> Chico Alencar nasceu no Rio de Janeiro, em 1949. É professor de História, Mestre em Educação e parlamentar pelo Partido dos Trabalhadores (PT)/ Rio de Janeiro. Possui mais de 20 livros publicados sobre as áreas em que atua.

dos passarinhos. A tranquilidade somente será restaurada quando todos se unem e lutam contra os gaviões, organizando uma constituição com participação coletiva. Na obra *Histórias encantadas africanas*, Ingrid Biesemeyer Bellinghausen<sup>27</sup> narra e ilustra lendas africanas, apresentando o imaginário de alguns povos sobre a origem da vida na Terra.

O livro *Festival da primavera*, obra do compositor carioca Braguinha<sup>28</sup>, foi adaptado em 2011 por Ana Martins Bergin, gerente editorial do setor de literatura infantojuvenil da Rocco. Os versos que compõem a obra dão conta da reunião das aves para cantar a chegada da primavera. No entanto, por descuido, o Araquã deixa de ser convidado, aparecendo no começo do festival para causar confusão. Ao ver, contudo, que um caçador ameaça as outras aves, Araquã salva a todos e é aclamado herói no fim da trama. É o que podemos observar com os seguintes versos:

Nesse instante o Araquã,  
Lá do coqueiro espreitando,  
Viu cá embaixo um caçador  
Aos poucos se aproximando.

Era um caçador malvado,  
Um destruidor de ninhos,  
Que matava sem piedade  
Milhares de passarinhos.

[...]

E agarrou a espingarda!  
Acertou a pontaria!  
Pôs o dedo no gatilho,  
Quando ouviu a gritaria.

Descendo de lá do alto,  
Enfrentando a arma assassina,  
O Araquã pousou furioso  
No cano da carabina.

O caçador assustado,  
Sem saber o que faria,  
Puxou ainda o gatilho,  
Mas errou a pontaria. (BRAGUINHA, 2011, p. 32-33).

<sup>27</sup> Ingrid Biesemeyer Bellinghausen nasceu em São Paulo. Formou-se em Artes Plásticas e é autora de vários livros infantis sobre os quais organiza oficinas.

<sup>28</sup> Carlos Alberto Ferreira Braga conhecido como Braguinha (1907 – 2006) foi um compositor e roteirista carioca, famoso por suas marchinhas carnavalescas. Além disso, foi roteirista e assistente de direção de filmes e atuou na dublagem de desenhos animados. Adaptou e musicou vários contos populares, como *Os três porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Festa no céu* e *Festival da Primavera*, publicado, com algumas alterações, pela editora Rocco, em 2011.

Em *Pintura aventura*, Katia Canton<sup>29</sup> reúne imagens artísticas de várias épocas e lugares, buscando conceituar a arte e, indicando atividades que podem ser feitas por crianças em seu aprendizado sobre pintura. Neste contexto, ela afirma que “desde o tempo das cavernas até os dias de hoje, as pessoas se expressam por meio da pintura” (KANTON, 2011, p. 6). Mais adiante, a escritora conclui que “a pintura está nos museus e nas galerias de arte. E também nos grafites dos muros da cidade, em tecidos, madeiras, cerâmicas, papel machê, nas ruas, casas e escolas. Ela colore o mundo” (KANTON, 2011, p. 6). Outra obra de escritora compõe o acervo, trata-se do livro *Gravura aventura* que, de mesmo modo, apresenta uma pesquisa relacionada à utilização de gravuras e suas principais técnicas, propondo, através destas imagens, exemplos de produções artísticas.

A partir do programa televisivo *Um pé de quê?*, de Regina Casé e Estêvão Civiatta, a escritora Fabiana Werneck Barcinski<sup>30</sup> expõe uma adaptação textual cujo título é *Seringueira*. Nesta obra, o leitor pode ter contato com informações a respeito da extração do látex no Brasil, sobre a formação do Estado do Acre e, ainda, de como as primeiras sementes de seringueira foram levadas a outros países. Em *A menina, o cofrinho e a avó*, Cora Coralina<sup>31</sup> traz lembranças de quando sua neta, uma criança, empresta-lhe dinheiro para pagar as dívidas de uma geladeira comprada à prestação. A obra goiana está entrecortada pela correspondência trocada entre as duas, valorizando as atitudes de generosidade da menina que tanto encantam a avó. Porém, na última página da trama, a escritora revela a veracidade da história e assina, assim,

E hoje a avó, emocionada e reconhecida, manda para sua netinha Célia Flor os juros daquela dívida – suas economias -, dinheiro ajuntado de menininha.  
 “Eu ajunto outro, vovó...” Falou assim o pequenino-grande coração.  
 Vovó também ajuntou.  
 Seu dinheirinho, Célia, foi o bom fermento que fez crescer o pão que a vovó amassava decidida. E como esse fermento foi fecundo e bom... Ele tem o nome de fermento da bondade generosa.  
 Célia, minha neta, guarde bem esta estorinha tirada do real. Ela saiu toda do velho e cansado coração da  
 Vovó Cora  
 Goiás, 15.12.67 (CORALINA, 2011, p. 18).

<sup>29</sup> Katia Canton nasceu em São Paulo. É jornalista, crítica de arte, docente e diretora da curadoria do Museu de Arte Contemporânea da USP. Seu livro *Pintura aventura* ganhou o prêmio Jabuti, em 2007, ficando em segundo lugar como livro didático e paradidático.

<sup>30</sup> Fabiana Werneck Barcinski nasceu no Rio de Janeiro, em 1972. É Mestre em História Social da Cultura pela PUC/ RJ.

<sup>31</sup> Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (1889 – 1985), mais conhecida como Cora Coralina, nasceu em Goiás. Considerada uma das principais escritoras do país, ela teve seu primeiro livro, *Poemas dos becos de Goiás e outras estórias mais*, publicado em junho de 1965, quando tinha quase 76 anos de idade. Foi doceira de profissão, além de contista e poetisa, cuja obra tratava de temas do cotidiano. Seu livro, pertencente ao acervo, está na segunda edição que é de 2011.

A narrativa *Pés na areia*, de autoria de Michael Dahl<sup>32</sup>, tem como assunto a contagem de dezenas, de dez a cem. Deste modo, de página em página, acrescentam os pés de uma pessoa que terá cada dedo contado, até que sejam formadas dez dezenas.

Na obra francesa *Batuque das cores*, Caroline Desnoëttes<sup>33</sup> narra fatos culturais de países africanos por meio da correspondência enviada por vovô Moussa à sua neta Fatou. Na história, Moussa reconta à menina suas aventuras da juventude, viajando por vários lugares dos quais guarda inúmeras lembranças. Com *Rádio 2031*, Cecília Cavaliere França<sup>34</sup> dá voz a Ástul, um apresentador de um programa de rádio intergaláctico. Na trama, Ástul entrevista convidados, informa a previsão do tempo em alguns planetas e conversa com os ouvintes da rádio. *Alberto, do sonho ao voo*, de José Roberto Luchetti<sup>35</sup>, conta um trecho da história da aviação, tendo como personagem principal Santos-Dumont. Luchetti inicia a narrativa pela infância do garoto Alberto até o dia em que ele, já adulto, constrói protótipos de avião. A história tem seu desfecho com o suicídio do aviador, quando vê seu invento servir como veículo de guerra. Em *Ciranda*, da autoria de Arlene Holanda<sup>36</sup>, observa-se a reconstrução do cenário infantil da brincadeira de roda, também conhecida pelo nome que dá título ao livro – ciranda –. Neste sentido, o texto está entrecortado por cantigas de roda, além de narrar o modo de organização desse brinquedo.

Ana Maria Machado<sup>37</sup> aparece no acervo para o 3º ano com dois livros: *Histórias à brasileira* e *Jabuti sabido e macaco metido*. O primeiro destes, um livro de contos retirados da tradição popular, narra dez histórias cujos personagens vivem um momento de tensão para, em seguida, por meio de sua astúcia, saírem vitoriosos. Em *Jabuti sabido e macaco metido*, o leitor entra em contato com uma fábula na qual o pequeno curumim, criança indígena, deve julgar entre os animais da floresta para decidir qual deles é o mais esperto. De todos, o único que se apresenta como animal de pouco raciocínio é o jabuti, porém, ao fim da trama, ele age com inteligência e recolhe para si o grande prêmio: frutas variadas e em enorme quantidade.

---

<sup>32</sup> Michael Dahl é um escritor norte-americano com mais de 100 obras publicadas, ainda que seja difícil encontrar informações sobre ele ou sua extensa bibliografia.

<sup>33</sup> A francesa Caroline Desnoëttes, cursou Belas Artes na Escola Nacional de Belas-Artes, em Paris.

<sup>34</sup> Cecília Cavaliere França nasceu em Minas Gerais, em 1967. É educadora musical, autora de diversos materiais para educação musical. Cursou mestrado e doutorado em Educação Musical na Universidade de Londres.

<sup>35</sup> Sobre José Roberto Luchetti as únicas indicações são as de que é jornalista e mora, atualmente, em São Paulo.

<sup>36</sup> Arlene Holanda nasceu em Limoeiro do Norte, no Ceará. É historiadora e escritora com mais de 34 livros publicados para adultos e crianças. Assim, dentre as obras de literatura infantil temos *Yoiô, o bode celebridade* (2011), *O Brasil que veio da África* (2011) e *Histórias pra boi pensar* (2013).

<sup>37</sup> Ana Maria Machado, renomada escritora e jornalista carioca, nascida em 1941, escrevera mais de 100 livros infantis. Está na Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº. 1. Em 2000, recebeu o prêmio Hans Christian Andersen em reconhecimento à sua obra infantil.

*Um sapo dentro de um saco*, de Marcos Mairton<sup>38</sup>, conta a história de um rapaz que, ao se deparar com um saco, tenta descobrir o que há dentro dele. O texto, estruturado em versos, está repleto de rimas que lhe dão uma sonoridade própria da literatura de cordel, além de apresentar uma sequência de estrofes que constituem os momentos de aflição do rapaz até entender que o que provocava tanto barulho dentro do saco era um sapo inofensivo.

Apesar de inscrito como literatura infantojuvenil, *Em busca da meleca perdida*, de Fátima Mesquita<sup>39</sup>, tem como posfácio a advertência de que a obra não tem caráter científico. Assim, a autora afirma que seu único objetivo é divertir e conquistar o interesse do leitor, expondo uma série de curiosidades sobre a meleca e outros excrementos corporais. Porém, este é mais exemplo de material cuja linguagem científica fora adaptada para que o assunto coubesse no contexto infantil. Neste sentido, temos a seguinte informação teórica:

A meleca é, portanto, o produto de um sistema de limpeza que existe no seu nariz porque o seu corpo não quer que toda essa sujeira que vem junto com o ar – fumaça, bactéria, pólen de plantas, cinza, areia, fungo, poeira... – entre e se instale dentro de você; afinal, ela pode provocar doenças. Por isso, o seu nariz trata de filtrar esse ar, funcionando como uma peneira, separando o que é bom (ar limpo) do que é ruim (sujeria) (MESQUITA, 2011, p. 15).

*Meu primeiro livro dos cinco sentidos*, obra da editora Escala Integrada, configura-se em um manual no qual o leitor, através de uma linguagem simples, reconhece as funções desempenhadas pelos cinco sentidos corporais. O texto se desenvolve por meio de um discurso técnico a respeito de características básicas inerentes a seres humanos e animais. Outro livro, ainda publicado em 2011, é *Se o lixo falasse*, do escritor paulista Fernando Carraro<sup>40</sup>, narrativa que desvenda os esforços de embalagens de alimentos para conscientizar as pessoas sobre sua maneira inadequada em cuidar do lixo. Assim, cada material reciclável se coloca na posição de recurso natural, indicando os caminhos de coleta seletiva e reciclagem como solução eficaz para economia destes recursos. Com a ajuda de Pedrinho, um menino que passa a perceber o lixo de maneira diferente, as embalagens conseguem implementar a coleta seletiva não apenas na casa do garoto, mas em toda a escola e na comunidade da qual

---

<sup>38</sup> Marcos Mairton é advogado e escritor, Mestre em Direito, nascido em Fortaleza, em 1966. Possui publicação de obras no campo da literatura de cordel, além de escrever em prosa e compor canções (letra e melodia).

<sup>39</sup> Fátima Mesquita nasceu em Minas Gerais, morou por muito tempo em São Paulo, mas atualmente reside no Canadá.

<sup>40</sup> O escritor paulista Fernando Carraro é licenciado em História, Geografia, Pedagogia e Estudos Sociais. A maioria de suas obras trata de questões geográficas. Atualmente, ministra palestras e curso de capacitação para professores.

ele participa. Em *Rubens*, o semeador, Ruth Rocha<sup>41</sup> homenageia o desenhista, pintor e escultor Rubens Matuke que, desde a infância, ajuda na arborização de sua comunidade. Deste modo, a obra conta a história da primeira árvore plantada pelo menino Rubens que culminou com a criação de um viveiro de mudas do qual o artista dispõe para auxiliar grupos de jovens a continuar seu trabalho. Com *Um por todos e todos por um*, de Cristina Santos<sup>42</sup>, elencam-se fatos da vida dos mamíferos e, principalmente, as vantagens de sobrevivência daqueles que vivem em grupo.

Em *ABC doido*, Ângela Lago<sup>43</sup> utiliza as letras do alfabeto como tema de suas adivinhas, que brincam com a composição das palavras e com seus sons. E, em *As paredes têm ouvidos*, Fátima Miguez<sup>44</sup> traz outra brincadeira popular, os ditos, que, neste caso, indicam antigos jogos infantis. Uma história de amor entre seres distintos é retratada em *A pipa e a flor*, de Rubem Alves<sup>45</sup>. No conto, o autor apresenta as características de cada um, - da pipa e da flor - para, em seguida, revelar os desafios dos dois jovens nesse relacionamento. No livro *Sem pé nem cabeça*, de Elias José<sup>46</sup>, a palavra pé e seus múltiplos sentidos são o tema principal. Com *Cores em cordel*, Maria Augusta de Medeiros<sup>47</sup> brinca com as cores por meio da poesia e da xilogravura, elementos próprios da literatura de cordel. O objetivo do livro é incentivar o leitor no estudo das cores primárias, secundárias, terciárias, etc. Outro

---

<sup>41</sup> A renomada escritora e socióloga paulista Ruth Rocha, que nasceu em 1931, já publicou inúmeros livros infantis. Ocupa, atualmente, a cadeira nº 38 da Academia Paulista de Letras. Tem publicação de artigos para o público feminino na Revista Cláudia, além de ter produzido também para a revista Educação. Sua carreira como escritora teve início em 1976, sob a influência de Monteiro Lobato. Sua obra mais famosa é *Marcelo, marmelo, martelo* (1981). Em 1998 foi condecorada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso com a Comenda da Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura e, em 2002, recebeu o prêmio Jabuti com a obra *Escrever e Criar*.

<sup>42</sup> A bióloga Cristina Santos mora em Florianópolis desde 1997. É doutora em Comportamento Animal pela USP e autora do livro *Cada macaco com seu filhote*, selecionado pelo MEC para o PNLD 2010.

<sup>43</sup> A escritora e ilustradora mineira Ângela Maria Cardoso Lago nasceu em 1945. A maioria de suas premiações por obras de literatura infantil são referentes às ilustrações. São de sua autoria *Tampinha* (1994), *Sete histórias para sacudir o esqueleto* (2002) e *Um livro de horas* (2008).

<sup>44</sup> A escritora carioca Fátima Miguez é professora na UFRJ. Tornou-se escritora por causa do filho. Algumas de suas obras possuem o selo de altamente recomendável, pela FNLIJ, como é o caso de *A cama que não lava o pé* (1998).

<sup>45</sup> Rubem Alves nasceu em Minas Gerais, em 1933. É psicanalista, educador, teólogo e escritor, autor de vários livros infantis. A obra *A pipa e a flor*, que já foi adaptada para peça teatral, tem foi publicada em 1994, porém, em 2011, em nova edição, ganha ilustrações de Maurício de Souza.

<sup>46</sup> Elias José (1936 – 2008) foi um escritor e professor nascido em Minas Gerais. Possui uma vasta lista de obras de literatura infantil publicadas, entre as quais podemos encontrar *O fantasma no porão* (1979), *Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto* (2006). O livro *Sem pé nem cabeça* foi publicado em 1992, mas ganhou nova edição para o acervo.

<sup>47</sup> Maria Augusta de Medeiros nasceu em São Paulo, em 1949. Licenciou-se em Desenho e Artes Plásticas pela Faculdade de Belas-Artes de São Paulo. Escreve prosa e poesia, com vários livros publicados, dos quais é possível destacar *Caras e Bichos* (2011) e *O Riso da Melancia* (2013).

texto poético é apresentado pela escritora Renata Bueno<sup>48</sup> que com *Poemas problemas* explora conteúdos matemáticos, porém em dezessete problemas construídos através de rimas. Em *Dudu e a tagarela Bac*, da bióloga Alane Beatriz Vermelho<sup>49</sup>, o garoto Eduardo ensina aos colegas da escola sobre as bactérias. Este livro representa outro exemplo de adaptação do conteúdo teórico em uma linguagem simples, mais próxima do cenário infantil.

As duas últimas obras de 2011 são *Seu Flautim na praça da harmonia* e *Viviana, a rainha do pijama*. A primeira obra, do escritor Remo Usai<sup>50</sup>, trata dos instrumentos musicais e de sua função dentro da orquestra. Na história, seu Flautim, um velho maestro, conversa com Claudinha e Marianna a respeito de um concerto que será apresentado na praça e, enquanto as meninas se divertem e esperam pelo espetáculo, aprendem sobre a música que a banda tocará. Na segunda obra, a menina Viviana reúne os animais em sua festa do pijama para saber qual deles possui o traje de dormir mais legal. Neste livro-brinquedo de Steve Webb<sup>51</sup>, cada envelope de resposta ao convite de Viviana se transforma no pijama de um animal. Ao fim da trama, o pijama da menina é escolhido como o mais animal por ter como estampa a imagens dos bichos convidados para a festa da garota. Assim, “os animais discutem. Mas que bafafá! Agora eles pulam e se põem a gritar: ‘O vencedor é... Você! Viviana, a rainha do pijama que é dona do pijama mais animal – assim como ele não tem igual!’” (WEBB, 2012, p. 28-29).

Para o ano de 2012, foram selecionados cinco livros. Em *Ritmo é tudo*, Ricardo Elia<sup>52</sup> apresenta o ritmo como elemento primordial para produções artísticas como música, dança e poesia. Mário Rui Feliciani<sup>53</sup> aborda, em uma linguagem clara, a constituição brasileira, como ela foi construída e a necessidade de as pessoas se organizarem por meio de regras que as auxiliem em seu cotidiano. Neste caso, o objetivo de *O livro das combinações* é instruir o leitor a respeito da importância dos direitos e deveres dentro de uma comunidade. *Dudu e o professor Aspergilo* surge como proposta de Alane Beatriz Vermelho em continuação ao livro anterior que fala sobre as bactérias. A ideia da bióloga é compor uma coleção em torno de assuntos referentes à microbiologia. *O pirulito do pato*, da autoria de Nilson José Machado<sup>54</sup>,

---

<sup>48</sup> Renata Bueno nasceu em 1977, é arquiteta e artista plástica. Com o livro *Poemas problemas* acaba de ganhar o prêmio Jabuti na categoria livro didático e paradidático.

<sup>49</sup> Alane Beatriz Vermelho é bióloga, professora e pesquisadora da UFRJ.

<sup>50</sup> Remo Usai é escritor, e maestro compositor carioca. Compôs cerca de 120 trilhas para filmes brasileiros e internacionais. Suas premiações estão, portanto, relacionadas ao cinema.

<sup>51</sup> Steve Webb nasceu em Newcatle, na Inglaterra e cursou Arte na Faculdade de Arte de Bristol.

<sup>52</sup> Ricardo Elia é um escritor carioca. Seu livro *Ritmos brasileiros* (2012), também se relaciona à área da música.

<sup>53</sup> Mario Rui Feliciani nasceu em São Paulo. É advogado, engenheiro, fotógrafo e contista.

<sup>54</sup> Nilson José Machado nasceu em Pernambuco, mas, em 1960, mudou-se para São Paulo. É graduado em Matemática, mestre em História e Filosofia da Educação, doutor em Filosofia da Educação e professor da USP desde 1972. Possui várias obras cujo tema aborda questões matemáticas, a exemplo de *A Peteca do Pinto*,

também aborda conteúdos específicos. Na trama, os patos devem aprender a dividir números inteiros e fracionários, associando o assunto matemático à ideia de solidariedade, já que todos os patos devem ganhar pirulito.

#### **4.2 LITERATURA INFANTIL PARA O BAIANO: UM ACERVO EM CENA**

Segundo o MEC, seus acervos atenderiam ao estudante, agora denominado aprendiz, em duas perspectivas: a escolar e a cultural. Para a primeira, teríamos as abordagens, nesses livros, de assuntos referentes ao próprio conteúdo escolar. Como segunda instância, o aspecto cultural seria verificado na ideia de entretenimento do leitor através de tais textos. Neste caso, a presença do acervo na sala de aula não corresponderia à utilização dos livros na aplicação dos conteúdos didáticos, mas como possibilidade de um manuseio autônomo ou intermediado pelo professor. O próprio MEC observa que os textos não foram selecionados pensando nos conteúdos escolares, porém, entende que, muitas vezes, eles participam das tramas. A responsabilidade mais nítida destes conjuntos estaria interligada à sedução da criança, ao apelo e estímulo de sua curiosidade. Aponta-se, por conseguinte, para o contato do leitor com estes acervos que lhe proporcionarão uma formação voltada para a prática diária da leitura.

Esta ênfase na importância destes livros está formulada no material teórico enviado ao professor das classes iniciais do Ensino Fundamental. Nele, além de uma descrição de cada obra, encontram-se explicações sobre a utilização delas na sala de aula, suas possíveis contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, questões referentes às diferenças entre alfabetização e letramento e uma ordenação dos livros em áreas do conhecimento. As obras do acervo podem, portanto, pertencer a três grandes campos: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Ciências da Linguagem. Para configurar no acervo, a obra deveria obedecer a determinados critérios que, na visão estabelecida pelo MEC, imprimem em cada uma delas o rótulo de literatura infantil. Destes, o aspecto principal é a abordagem do tema proposto de forma lúdica e adequada a cada fase da escolarização. Seria necessária, assim, a utilização de uma linguagem fluente, de acordo a idade do leitor. O último critério adotado referencia o desenvolvimento temático da obra que deve ser apropriado à infância. Portanto, as obras que não correspondessem a esses pressupostos não seriam contempladas. Neste ponto, é interessante notar que o MEC delimita o seu próprio conceito de obra

---

*Contando de 1 a 10, Contando com o Relógio, Amigos para ler e contar e Brincando no Espelho*, todos publicados em 2003 e adotados por escolas como paradidáticos.

pedagógica, assinalando que esta é aquela em que o texto é, expressamente, destinado a professores. Ou seja, ainda que o tema principal esteja atrelado a conteúdos específicos, enquanto o texto for dirigido à criança, o Ministério da Educação o abraçará como obra infantil.

Os livros que passaram pela seleção inicial, tiveram novos critérios a ser observados. Além da qualidade, era necessário que tais obras possibilitassem, pedagogicamente, a alfabetização e o letramento. Segundo o MEC, as 1344 obras selecionadas, foram separadas em grupos, de acordo ao seu tipo. A partir de então, formaram-se dez compêndios, dos quais o livro literário narrativo é o primeiro, contando com 334 títulos, alguns deles destinados à formação dos acervos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental, composto de seis grupos de 30 obras, cada um. Neste último conjunto, existe, ainda, outra divisão que enfatiza a área a qual o livro pertence. É perceptível que essa área, segundo descrição prevista pelo MEC, está relacionada ao tema abordado na obra. Portanto, textos que tratem da discriminação, de preconceitos ou de qualquer tema intitulado transversal, pela mesma instituição, observados, principalmente nas questões das diferenças, que apontem para indicações geográficas ou históricas compõem a área das ciências humanas. Os livros da área de ciências da natureza serão aqueles cujos temas se aproximem do ensino de ciências naturais, pautados, por exemplo, na biologia, na sustentabilidade, e de ciências exatas, como é o caso da matemática. Enfim, ainda constituem este acervo, livros da área de linguagens e códigos, previstos para obras que versem sobre arte, língua portuguesa e literatura. Há, neste último grupo, a indicação de que os livros literários estariam ali inseridos a partir da perspectiva de que não caberiam em outro grupo pela falta de proporcionalidade temática. Ocorre, então, que o agrupamento dos textos nestes acervos complementares apresenta um equívoco conceitual. Na ficha catalográfica de quase todos os livros de tal acervo, existe a referência de que eles sejam literatura infantil. Observa-se, todavia, que o agrupamento das obras por tema e não por natureza estilística, causa enorme estranhamento. Desta perspectiva incorre que, em um mesmo bloco, podem ser encontradas obras cuja elaboração narrativa propõe um minucioso trabalho estético, junto a outras em que há apenas adequação linguística de um conteúdo ao cotidiano infantil.

Entre os 44 livros pertencentes ao acervo do terceiro ano do Ensino Fundamental I, algumas vertentes tornaram-se relevantes e pertinentes de uma abordagem mais precisa. Lançar um olhar sobre a literatura infantil que circula no contexto escolar requer uma investigação de duas vias, são importantes os elementos que constituem essa literatura em seus aspectos estruturais, porém deve-se considerar, ainda, aspectos inerentes à circulação de

tais obras no ambiente de ensino. Neste sentido, podemos verificar a presença da questão étnico-racial na escola, demarcando o lugar da cultura de povos africanos e indígenas em suas discussões. Inúmeros movimentos de grupos étnicos culminaram com a promulgação da Lei 11.645, de março de 2008, que atualiza a Lei 10.639, de janeiro de 2003, e insere na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o artigo 26 A, cujo texto indica:

§1º O estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e de história brasileiras (BRASIL, 2008, p. 1).

A partir destes dois parágrafos, torna-se compreensível, então, a inserção, no acervo do terceiro ano, de seis obras destacadas como literárias, que dão conta especificamente do proposto na LDB. Em *Batuque das cores*, de Caroline Desnoëttes, as ilustrações são montadas por meio de fotos de alguns países africanos e de objetos culturais das regiões visitadas por vovô Moussa. Ainda jovem, ele empreende uma viagem do Senegal à África do Sul, lugar onde conhece uma jovem com quem acaba casando. As histórias narradas no livro são reminiscências de um idoso que, longe de sua neta, resolve contar suas aventuras através de cartas. Assim, além de encurtar a distância que os separa, o avô apresenta as belezas da terra à menina.

Para iniciar a narrativa, a autora preferiu destacar, em miniatura, todas as fotografias presentes na obra, expondo, também, um mapa da África, no qual aparece pontilhado o caminho percorrido por Moussa em sua viagem. Em seguida, há a representação de uma carta elaborada em letra cursiva e papel amarelado que revelam a troca de correspondência entre avô e neta. Por meio dessa comunicação escrita, a menina declara seu sentimento de saudade a da falta que sente das histórias de viagens do avô. Moussa, por sua vez, envia-lhe resposta, principiando um relato que abre sua narrativa de viagens.

Fatou, minha menina,

Você sabe que a minha grande viagem pela nossa bela África não me sai da lembrança e que ela me devolve a alegria e a juventude que eu não tenho mais.

Vou lhe falar, mais uma vez, das cenas que ainda estão na minha cabeça e ressoam como um batuque de cores.

Há muitos anos parti de Saint-Louis, no Senegal. Sem olhar para trás, deixei essa grande cidade à beira-mar e toda a sua agitação. Acomodei-me num ônibus supercolorido, entre algumas galinhas e uma senhora que, como eu, estava indo para o Mali. Eu estava feliz e despreocupado. Com muitos meses de viagem pela frente, eu ia percorrer milhares

de quilômetros, descobrir novos horizontes e viver histórias inesquecíveis [...] (DESNOËTTES, 2011, p. 10-11).

Moussa contínua narrando suas aventuras e, a cada página, o leitor pode ver uma breve descrição cultural dos lugares por onde passa o narrador. Para ilustrar cada um dos aspectos do cotidiano dos povos visitados, várias fotografias de pessoas e de seus utensílios acompanham o texto impresso. De cada região, vê-se uma representação do que seria o traço cultural mais indicativo daquela comunidade, assim, no Mali, o narrador atenta para colares e braceletes feitos em prata e para artefatos talhados em madeira. Em Burkina Fasso, os potes de cerâmica trabalhados no barro e as cangas de algodão são a marca da cultura local, enquanto, em Guiné, ressaltam-se instrumentos de madeira pertencentes ao famoso teatro de marionetes. Para a Costa do Marfim, as estátuas de madeira e os penteados femininos – as tranças – são os indícios culturais. Vovô Moussa prossegue até chegar ao seu destino, a África do Sul, onde casa e, também, onde nascem seu filho e sua neta Fatou. Somente anos mais tarde é que Moussa e sua esposa resolvem voltar ao Senegal para viverem ali a velhice.

A descrição feita pelo narrador para cada um desses países indica as reais proporções continentais da África, no entanto, recortar cada comunidade por meio de uma única característica, pode apontar para um olhar delimitador e desfragmentado sobre a questão cultural que deveria ser entendida muito mais por sua diversidade que por uma unidade. É, nesta perspectiva, que uma crítica pode ser constituída em torno das obras *Histórias encantadas africanas*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, e *Canção dos povos africanos*, de Fernando Paixão. No primeiro livro, ilustrado com cores fortes, a exemplo do amarelo, do vermelho e do azul, o narrador apresenta três contos que falam, respectivamente, sobre a criação do mundo e da primeira árvore, do início da arte de contar histórias nesse mundo e, enfim, da criação do homem. Ao se apresentar para o público, a escritora afirma o seu prazer em ter recontado e ilustrado a obra em que expõe seus contos africanos prediletos. Ela representa, então, a cultura africana enquanto bem unificado, repleto de riquezas que encantarão o leitor. É perceptível a ideia de que, para a escritora, ou a África se encontra como espaço de uma única matriz cultural, ou a criança, a quem o livro se destina, não tem maturidade para compreender a complexidade da diversidade cultural, ainda que inserida em um contexto diversificado. Contudo, em *Canção dos povos africanos*, podemos observar outra vertente.

Fernando Paixão inicia a obra com duas citações e, em uma delas, o escritor cearense aponta para o pensamento de Vanda Machado, Doutora em Educação e coordenadora do Projeto Irê Ayó na Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, no qual afirma a existência de

culturas africanas, afastando-se do termo no singular. Assim, no texto escrito em cordel, o autor observa que a África é um continente repleto de belas tribos e etnias, de vários lugares e de inúmeras expressões identitárias das quais escolhe um exemplo para relatar. Um antigo costume em algumas tribos africanas que consiste na preparação do corpo da mulher para receber o filho quando engravida. Dentro da mata com outras companheiras de seu povo, a gestante medita e pede à natureza, como presente, uma inspiração. Elas compõem, então, uma canção que será entoada no dia em que a criança nascer, quando ela for iniciada no ensino, no dia de seu casamento e no dia de sua morte. Caso cometa algum erro, a canção deve ser evocada para suscitar-lhe o arrependimento e para lembrar-lhe de sua identidade dentro daquele grupo. No texto, a abordagem cultural é delimitada, a princípio, ressaltando ao leitor um hábito específico a uma tribo, que não é única e que possui outros hábitos em seu cotidiano.

Da África ao Brasil, Sandra Lane escreve *Histórias de nossa gente*, um livro de contos que fala de miscigenação na formação do povo brasileiro e de histórias que circulam no imaginário indígena, afrodescendente e gaúcho. No primeiro conto, “História da Nossa gente”, a escritora retrata a união de indígenas, africanos e europeus na constituição de um povo múltiplo étnica e culturalmente. Assim, o brasileiro aparece como miscigenado, abrindo espaço para que várias histórias circulem no território nacional. O leitor pode, por conseguinte, conhecer as aventuras de Chico Rei, cantadas pelos congadeiros de Minas Gerais. Pode se encantar com a vida do herói negro, Zumbi dos Palmares. Pode apreciar a lenda indígena das mulheres guerreiras Icamíabas<sup>55</sup> e, por fim, aproximar-se da lenda gaúcha que explica o significado do termo gaú-che.

*Pretinho, meu boneco querido*, de Maria Cristina Furtado, aborda um texto em que as questões culturais penetram o universo infantil, na presença de uma bonequinha de pano chamada Zuzu, ofertada a menina Nininha por seu professor. A história narrada em primeira pessoa é contada por uma amiga da família de Nininha que costuma visitá-la com frequência. Em uma conversa com a criança, a narradora fica sabendo de seu segredo: os brinquedos ganham vida quando não há ninguém por perto. Assim, toda vez que estão sozinhos, os bonecos agem como pessoas reais. É neste ponto que surge o conflito. Nininha possui brinquedos de todas as cores e um em especial, o boneco apelidado de Pretinho. No quarto da menina, todas as vezes que Pretinho aparece, a única interessada em sua amizade é a boneca

---

<sup>55</sup> Icamíabas é uma designação para mulheres indígenas, de acordo com o folclore no Brasil. Na obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, elas aparecem, presenteando seus amantes com um amuleto indígena que seria uma recordação para que eles mantivessem a fidelidade.

de pano, os outros brinquedos excluem Pretinho por causa de sua cor. O boneco, desanimado, se esconde no guarda-roupa, até o dia em que sua dona descobre o que está acontecendo e reclama com os brinquedos em defesa do amigo que tanto lhe representa, pois é afrodescendente, motivo de sua afeição por Pretinho. A atitude da menina incita o ciúme dos outros bonecos que, em uma armadilha, fazem Pretinho cair no quintal onde vive o cachorro da família. Todos, inclusive Nininha, choram o fim do boneco, mas este se salva, pendurando-se na janela. Os brinquedos se arrependem da maldade que fizeram e pedem perdão, ocasião em que o quarto fica em festa. Nininha, então, apresenta Zuzu, mais uma boneca negra, que conhece a história da África e dos povos que lá habitam, passando a narrá-las aos novos companheiros. No fim da trama, Pretinho solicita de Nininha que passe a chamá-lo de Carlos, seu verdadeiro nome, e não mais aquele apelido escolhido por causa de sua cor.

Neste texto, o conhecimento dos elementos culturais é utilizado para valorizar seus atores, produtores de saberes e de costumes singulares, indicando um caminho para reflexão acerca da discriminação racial. Contudo, há que se considerar o caráter disciplinar da história, descrito na correção de Nininha aos brinquedos, como no trecho seguinte:

Nininha, mostrando-se muito zangada, apesar de estar aliviada pela presença de Pretinho, pergunta para os bonecos:  
 – Vocês têm noção do que fizeram com Pretinho e o que poderia ter acontecido?  
 – Sim, temos – dizem os três, de cabeça baixa.  
 – Vocês percebem que Pretinho quase morreu?  
 – Sim.  
 – Vocês entendem a gravidade do que fizeram?  
 E mais uma vez os três responderam:  
 – Sim.  
 – E o que vocês merecem pelo que fizeram com Pretinho?  
 – Nós merecemos um grande castigo.  
 Pretinho interrompe e diz:  
 – Deixem disso, bonecos. Eu perdoo vocês!  
 Os três abraçam o boneco.  
 – Puxa, Pretinho, muito obrigado!  
 – Eu fiquei com muita raiva! Estava com vontade de bater muito em cada um de vocês, por todas as vezes que me humilharam, mas... acho melhor sermos amigos!  
 Nininha continua a falar muito séria, com a testa franzida, mostrando ainda estar aborrecida.  
 – Muito bem! Meu pai diz que devemos arcar com as consequências das coisas que fazemos, mas se o Pretinho perdoou... – e finalmente dá um ligeiro sorriso – eu também... – a menina não chega a terminar a frase, pois todos pulam em cima dela (FURTADO, 2008, p. 30-31).

É importante notarmos que cada personagem tem papel significativo na trama. Nininha, apesar de criança, representa o adulto, pois é ela quem organiza os brinquedos, cuida deles e os repreende por suas atitudes erradas. Os bonecos estão, portanto, na posição de crianças que precisam ser educadas e, em alguns casos, disciplinadas por suas ações. Pretinho

mostra o comportamento ideal cujo padrão indica sua disposição em ser amigo de todos e estar pronto para perdoar, evitando brigas ou qualquer atitude ofensiva. Os outros bonecos precisam da correção de sua dona e do susto que tomaram quando pensaram que Pretinho estivesse morto, pois assim terão seu caráter moldado, conforme as regras naquele quarto. Nininha é uma filha obediente que traz à lembrança os ensinamentos do pai, inserindo-os no ambiente infantil. Ainda, merece destaque a amizade de Pretinho com a boneca de pano que é branca. Ela é a única que está sempre com Pretinho e o defende, porém, a chegada de Zuzu sugere que o interesse do boneco recai completamente no novo brinquedo. Os bonecos passam a interagir com Pretinho, aceitando-o em suas brincadeiras, mas é somente por uma semelhante que seus olhos brilham. A aceitação, então, suprime a ideia de mistura, mostrando que estar junto é possível desde que cada um não ultrapasse os limites de seu próprio grupo.

O último texto deste bloco é de autoria do compositor e cantor Martinho da Vila. A história, inspirada na letra da música *Deixa a Maria sambar*, de Paulo Brazão, fala a respeito de uma menina negra chamada Maria Luísa, que na infância herda do pai o gosto pela Música Popular Brasileira (MPB). Moradora de subúrbio, Maria, da janela de sua casa, ouve o som que vem da quadra da escola de samba e dorme embalada por esse ritmo. Com o passar do tempo, a menina cresce e se torna uma jovem muito bonita. Seu pai, porém, já idoso e cansado, acaba morrendo. Dona Luzia, a mãe de Maria, se entristece de tal forma que deixa surgir dentro de si um enorme preconceito; ela não admite que a filha se aproxime de uma quadra de escola de samba, alertando-a sobre o mau caráter dos moradores do morro. Mas, Maria aprende a fugir para os ensaios da escola. Sua mãe esconde a chave da porta que permanece trancada e a jovem sai pela janela. A mãe vai buscá-la na quadra e houve o pedido do povo que deseja ver Maria sambando. Contudo, D. Luzia está irredutível. Maria, logo, deixa de ser feliz, pois desfilar na escola de samba é seu maior sonho. Aos dezessete anos, Maria entra para a Faculdade de Comunicação para estudar jornalismo e conhece Silas com quem namora e passa a frequentar o barracão de uma escola de samba. Recebe um convite para ser rainha de bateria e realiza seu sonho. A mãe, com o casamento da filha e a chegada de uma neta, retoma a alegria antiga e perde o preconceito. Enfim, Maria é rainha, sua mãe torna-se passista na Ala das Baianas e a filha é porta-bandeira da escola mirim.

A obra *Rainha da Bateria* apresenta como conflito a proibição de sambar no carnaval, imposta à Maria por sua mãe. A tensão existente entre mãe e filha começa a dissipar-se quando Maria vai para a faculdade, ou seja, quando a garota dá os passos iniciais rumo a fase adulta. Porém, é com o casamento e a chegada de uma filha que Maria tem autonomia para fazer suas escolhas. Esse aspecto da obra parece aproximar-se da ideia de emancipação da

mulher pelo matrimônio e constituição de uma família. Portanto, apesar de apontar o morro e a quadra da escola de samba como lugares de relevante produção cultural, a narrativa retrata a mulher negra a partir de vertentes extremamente complexas. Maria pode sambar não somente porque é casada, mas porque seu marido a apoia. Outra questão diz respeito à fetichização do corpo feminino; o sonho de Maria é sambar e ela é bela, seu corpo atrai a todos quando começa a sambar ao som dos tambores. Então, Maria merece destaque, por sua ginga de rainha dentro dos trajes que lhe são destinados por sua posição. Seu lugar é o de filha, o de dona de casa, o de mãe e o de rainha da bateria, mas não é o de jornalista, visto seu propósito com a faculdade ser apenas citado em um rápido trecho da obra e não ser retomado em outro momento da trama.

Observadas, então, estas seis obras, um ponto salta-nos ao olhar, a Lei 11.645 refere-se às literaturas afrobrasileiras e indígenas, porém, neste sentido, um aspecto é proeminente. Trata-se da presença, quase totalitária, de textos que retratam apenas temas referentes à cultura afrobrasileira. Enquanto cinco, dos seis livros apresentados, versam tal temática, apenas *Histórias da nossa gente* aborda um conto de origem especificamente indígena. O estranhamento ganha maior proporção, se considerarmos o crescimento de uma produção textual constituída a partir das experiências dos índios em seu contato com o mundo. Temos, assim, um exemplo profícuo em Daniel Munduruku, com *Contos indígenas brasileiros* (2004), narrando vários mitos da cultura indígena de seu e de outros povos. Esta e outras obras que tratam de questões étnico-raciais, das relações de gênero, das diferenças físicas e intelectuais através da perspectiva do outro, daquele que, excluído, reclama para si o direito de fala têm papel importante na transformação da sala de aula em lugar de efetiva democracia.

Um novo fator relevante dentro do acervo do 3º ano transporta-nos a uma antiga querela, seria o texto produzido para a criança uma obra literária ou apenas um material didático? A ideia de constituição de uma obra cujo objetivo seja o de apresentar um conteúdo escolar está presente em alguns livros do acervo. Temos, pois, textos relacionados a disciplinas específicas, como Matemática, Ciências, História e Geografia, por exemplo. Em *Poemas problemas*, *O pirulito do pato*, *Pés na areia*, *Irmãos gêmeos* e *Os filhotes do vovô coruja*, sobressaem-se os conteúdos matemáticos, expressos por meio de problemas envolvendo as quatro operações fundamentais, contagem numérica, unidade de peso e medida, etc. Nestas obras fica em evidência o caráter didático que suprime o enredo da história narrada. Um caso profícuo a ser observado é o livro *Os filhotes do vovô coruja*; na trama, uma velha coruja vive solitária em uma árvore, mas seu cotidiano muda, pois neste tronco oco passam a habitar alguns filhotes de outros animais. A partir desse momento, a

narrativa se resume à contagem de tais filhotes, que vêm e vão de acordo com o início e o fim da primavera, assim

Depois de alguns dias, os galhos do carvalho balançavam forte, o vovô coruja mostrou as garras e voou para fora da toca. Mas, desta vez, não era a doninha, eram filhotes meigos de esquilos da Sibéria. Um, dois, três, quatro! No total, eram quatro filhotes.

– **Somando** quatro filhotes de esquilos da Sibéria com seis filhotes que sobraram, no total, serão dez! São dez novamente [negrito do autor] (NA, 2010, p. 21).

No trecho em questão, podemos perceber a utilização da palavra ‘somando’ em negrito, reforçando a ideia da aplicação de um conteúdo escolar ou, ainda, a catalogação de um texto como literatura infantojuvenil, como pretexto para constituição de um material didático. Esse fato é reforçado pela presença de uma nota explicativa na mesma página, afirmando que “podemos contar, primeiro, o número de filhotes de cada animal e, depois, fazer a soma. Um filhote de corupa laranja, dois filhotes de esquilos-voadores, três filhotes de texugos, quatro filhotes de esquilos da Sibéria. E então, mostre que 1 mais 2 mais 3 mais 4 são 10” (NA, 2010, p. 21). Apesar de termos um texto dedicado à criança, a aplicação do verbo mostrar na 2ª pessoa do singular do modo imperativo, comprova que a nota dedica-se ao professor ou adulto que esteja auxiliando a criança em sua leitura. Para reforçar a delimitação pedagógica da obra, há, também, um bloco, localizado após o texto, com sugestões de atividades que devem ser feitas pela criança, porém supervisionadas por um instrutor ou professor. Este livro coreano aproxima-se estruturalmente de outro volume de mesma nacionalidade. Em *Irmãos gêmeos*, os garotos Marco e Daniel estão em uma disputa por materiais que podem ser medidos em unidades, volume e extensão. É comum, ao longo do texto, verbetes como ‘muito’, ‘pouco’, ‘mais’, ‘menos’, ‘grande’, ‘pequeno’ e ‘igual’ aparecerem em negrito ou colorido. As notas explicativas direcionadas a um adulto também se fazem presentes, além, das recorrentes sugestões de atividades como parte final do livro.

Os conteúdos de arte são abordados em cinco obras: *Cores em cordel*, *Ritmo é tudo*, *Gravura aventura*, *Pintura aventura* e *Seu Flautim na Praça da Harmonia*. Neles são tratados assuntos como cores, música, som e ritmo, imagens de expressões artísticas, com destaque para o livro de gravuras e de pinturas que também contém um bloco de sugestões de atividades. Outro conjunto específico é encontrado nos exemplares cujos conteúdos abrangem a área de ciências biológicas. Sete volumes versam a respeito do corpo humano e seus sentidos, a vida dos mamíferos em bando ou solitários, lixo e meio ambiente, micro-organismos, excrementos e secreções humanas e alimentação. Temos, então, os títulos *Um por todos e todos por um*, *Se o lixo falasse*, *Meu primeiro livro dos cinco sentidos*, *Em busca*

*da meleca perdida, Dudu e o professor Aspergilo, Dudu e a tagarela Bac e Rimas saborosas.* Das dezenove obras registradas como literatura infantil, mas entendidas, no entanto, a partir de uma perspectiva pedagógica, resta-nos dois volumes: *Seringueira*, que pode ser localizada em duas áreas, a histórica e a geográfica, e *O livro das combinações*, sobre o qual deteremos um olhar mais minucioso.

As questões de ética e cidadania são vistas, na atualidade, enquanto tema transversal, podendo configurar no espaço escolar dentro de qualquer disciplina. A discussão empreendida em *O livro das combinações* tem início com um exemplo pertinente ao cotidiano infantil, pois o autor traz à reflexão o próprio ato de brincar quando este é praticado de forma individual e coletiva. Desta maneira, observa que quando as crianças brincam em grupo é necessário estabelecer regras para organizar o brincar. Em seguida, o texto recai sobre o exercício da cidadania, avaliando que assim também seria a vida em sociedade; para que as pessoas estejam organizadas, devem obedecer a regras ou combinados, registrados socialmente na constituição. A partir deste argumento, o leitor passa a verificar algumas informações referentes à formulação de uma constituição para cada país e aos direitos e deveres que delimitam as atitudes de todos aqueles que pertencem ao grupo do qual a referida constituição participa.

São apresentados, ainda, alguns casos que exemplificam a aplicação desse conjunto de leis na vida prática do grupo. De todas as obras citadas no rol de textos pedagógicos, essa é a única para a qual existe um contraponto dentro do acervo.

No livro *Passarinhos e gaviões*, verbetes como leis ou a Constituição delas também são encontrados, porém o enredo da trama, que nos remete ao mesmo conteúdo, volta-se para o desenvolvimento da narrativa, para a sucessão de cenas e para o seu desfecho. Neste contexto, todas as aves vivem tranquilas em Caturama até o momento em que os pardais decidem controlar a comunidade, tomando para si o poder. Caturama é o modelo de lugar onde a liberdade pode ser sentida, pois cada um respeita o outro em suas semelhanças e diferenças. A palavra-chave para este grupo é igualdade e os bens que ali existem são partilhados de modo comum entre todos. O pardal, então, que sempre estava feliz e tinha ótimas ideias, começou a se achar superior e iniciou seu intento de tornar-se rei da mata. Quando percebe que existem meios de executar o seu plano, passa a oprimir as demais aves e tira-lhes os filhotes, bebendo seus ovos e realizando um brutal controle de natalidade. Surgem, assim, várias imposições, os deveres das aves se multiplicam, enquanto os direitos quase não existem. Contudo os pássaros percebem que reunidos podem retirar os malvados pardais do comando, já que estes são agora horrendos gaviões. Eles procedem de modo

organizado e preparam uma constituição com leis que deverão ser seguidas por todos. Neste contexto, o que distingue as duas obras em questão não é o conteúdo abordado, mas o tratamento que elas dão ao mesmo tema. Se, por um lado, em *O livro das combinações* percebe-se a preocupação em apenas apresentar o conteúdo através de uma linguagem clara e simples, compreensível ao leitor, por outro lado, em *Passarinhos e gaviões* há um texto narrativo do qual é possível depreender elementos próprios a esse gênero. Neste caso, antes da exposição de argumentos referentes ao significado de constituição, o que mobiliza a trama e configura-se em enredo é a luta das aves em busca de sua liberdade. Os personagens não dizem ao leitor o que é uma constituição, mas passam por experiências que explicitam o que seja um livro de leis e qual a importância desse livro para a comunidade.

Torna-se necessário compreender que, indo de encontro às inferências feitas pelo MEC, o texto pedagógico será visto, em muitos momentos, como aquele relacionado, irrestritamente, à tarefa de ensinar algo, independente da idade e da posição do aprendiz. Dizer que o texto pedagógico é aquele, exclusivamente, destinado ao professor é um modo simples, mas forçoso, de tentar diluir a grande querela da literatura infantojuvenil, tomada na disputa entre sua natureza pedagógica e sua inscrição no sistema literário. Os acervos compostos pelo Ministério da Educação estão repletos de obras cujo objetivo principal é pedagógico e não literário. Esse fato pode ser comprovado na descrição dos livros e análise dos temas mais recorrentes.

Um último ponto de análise torna-se notório no acervo do terceiro ano, este conjunto de obras distribuídas às escolas públicas do estado da Bahia não possui qualquer exemplar de literatura infantojuvenil baiana. Tal fato pode ser consolidado pelas prerrogativas elencadas pelo Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia (2013-2022), quando afirma que o mercado editorial baiano é ainda muito frágil, necessitando de investimentos que garantam tiragens em maior proporção. Além disso, o plano revela que a constituição de bibliotecas em escolas públicas carece de critérios para formação de acervo, problema que se agrava com a falta de políticas que certifiquem a publicação e distribuição de livros de autores e editoras locais. Com vistas à resolução do problema, a redação do próprio plano apresenta algumas propostas, indicando o fomento a programas de apoio a gráficas, editoras e livrarias, o investimento financeiro para publicação de obras de autores desta região e, por fim, a promoção de editais com o objetivo de difundir a literatura infantojuvenil baiana.

Uma ação mais efetiva, no entanto, foi implementada através de um edital, divulgado em outubro de 2013, no qual o Governo do Estado da Bahia abre concurso para a seleção de quarenta e duas obras de literatura infantil de autores locais. Segundo o edital, as obras podem

ou não ser inéditas e devem versar sobre as tradições populares da Bahia. Os livros contemplados irão complementar os acervos de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, portanto precisam abarcar uma linguagem viável a crianças de seis e sete anos de idade. Os títulos serão distribuídos às escolas públicas municipais e estaduais, vinculadas ao Programa Estadual Pacto pela Educação, a partir de 2014, em conjunto com aquelas enviadas pelo Ministério da Educação. Neste sentido, as perspectivas são de ampliação do mercado editorial, contribuindo para a difusão de obras de literatura infantojuvenil baiana. Contudo, essa valorização terá um fator ainda mais relevante: a possibilidade de que, com o fortalecimento deste setor, haja uma profícua representação dessa literatura, não exclusivamente na Bahia, mas em todo o território nacional. Pois, o incomodo cresce se avaliarmos a recorrência de obras de literatura infantojuvenil baianas que acabam ficando à margem desse processo e somente encontram lugar no ambiente de ensino graças a esforços isolados por parte de seus escritores.

Um exemplo notável pode ser encontrado em obras da escritora baiana Iray Galvão. Formada em pedagogia, vencedora do prêmio COPENE, em 1999, com o livro *O anjinho Jójó*, muitos de seus textos caíam no gosto da criança com facilidade. Veja-se o caso do livro *Bia, a nuvem que não queria chover*, de 2011, no qual Iray Galvão apresenta uma nuvenzinha gorducha e escura de tanto beber água suja de lama. Bia está sempre alegre, até o dia em que, levada pelo vento, muda de lugar e conhece outras nuvens. As novas companheiras não quiseram a amizade de Bia por causa de sua aparência, criticando seu tamanho e sua cor. Bia, por sua vez, entristece-se tanto que resolve deixar de ser nuvem. Agora, estava decidida, seria um belo raio de sol. Um anjo que passava, ouviu a conversa de Bia com o vento e quis fazer a nuvem menina remover tal ideia da cabeça, mas foi impossível. Bia, que era muito teimosa, solicitou ao sol uma vaga na escola de riosinhos, porém, este a deixou falando sozinha. Após dormir de tanta tristeza, a lua, que precisava de uma nuvem, a acordou, implorando que fosse chover, contudo, Bia se negava. A lua, curiosa, interrogou-a sobre seu comportamento, aparentemente, estranho. Bia confessou que as outras nuvens eram lindas, por isso, tinha inveja delas. Revelou, ainda, que por causa de sua feiura foi rejeitada e jamais voltaria a fazer o que fazem todas as nuvens; não choveria outra vez. A lua, ao ouvir tudo aquilo, explica a Bia que beleza e feiura não existem, e que cada tem um jeito ou jeitos de ser. Ela mesma – a lua – possuía quatro formas diferentes, assim, em alguns momentos era magrinha, em outros, gordinha, além dos dias que podia estar mais clara ou mais escura. Mesmo com os esforços da lua, Bia não se convence totalmente, porém, ao observar o lugar seco que a lua lhe mostra, ela percebe que é necessário chover e começa a chorar. A seca abre

espaço ao florescimento e a nuvenzinha descobre que ela também tem sua importância. Decide, então, que quer continuar sendo o que era, pois independente daquilo que os outros dizem sobre sua aparência, ela já sabe que o principal é ser feliz.

Se enquadrássemos a obra em uma das áreas estabelecidas pelo MEC, de acordo ao tema proposto, ela seria incluída a área de Ciências Humanas, enquanto seus apelos gráficos e estéticos, que são amplamente notáveis, estariam em uma posição de pouca relevância. Na obra, as ilustrações são compostas por uma sequência de quadros bordados pela autora para integrar o livro. No contraste de cores variadas, as imagens dialogam com o texto escrito. Assim, o azul e o verde aparecem, constantemente, representando a natureza. O uso do amarelo, para o momento em que Bia chega à escola solar, imprime sobre a página um efeito vibrante; o mesmo ocorre depois que Bia chove e a transformação de tonalidade do azul, causa a sensação de que a terra está molhada e o céu não está nem tão claro, nem tão escuro.

Por conseguinte, o elemento mais forte da obra está previsto no apelo linguístico. Seu trabalho de elaboração indica um texto escrito em prosa, porém, marcado, em muitas oportunidades, por períodos e diálogos nas quais proliferam as rimas, conferindo-lhe uma sonoridade comum ao texto poético. Veja-se, por exemplo, o seguinte trecho:

Um anjo que vinha passando ouviu o que Bia falava com o vento e, indignado, resolveu se meter na conversa dos dois.

– O quê? Será que ouvi bem? Uma nuvem que não quer mais chover? Bem se diz que esse mundo está de ponta a cabeça! Nuvem sem chover, menina, é como banana sem cacho, como vassoura sem cabo, rainha sem castelo, criança sem caramelo. Pra encerrar a conversa, vá cortando logo essa e deixando de besteira. Sempre se é diferente: Tem anjo de asa quebrada, estrela faltando ponta, raio de sol doente. Eu mesmo sou criticado pelo tamanho do meu nariz. Sou o anjo narigudo e, que ainda por cima, é baixinho e barrigudo. Mas nem ligo pra o que dizem. Têm os altos, têm os baixos, os gordos e os magrelos. E, como falam os humanos, “*o que seria do azul, se todos só gostassem do amarelo?*” [aspas e itálico da autora] (GALRÃO, 2011, p. 24-25).

Fica entendido, portanto, que mesmo tratando de um tema transversal, a autora se preocupa não com o conteúdo, mas com a construção textual. Isso nos faz perceber que um livro dirigido à criança não pode ser considerado literário apenas no nível da compreensão do leitor ou dos conteúdos presentes no desenvolvimento da trama. Há que se pensar na obra de literatura infantojuvenil, enquanto, construção textual derivada de um processo no qual a obra se configura enquanto trabalho pautado pelo uso estético da linguagem.

Voltemos, então, ao caso das editoras em que as obras pertencentes aos acervos foram publicadas. É notório observar que, de todas, a que mais conseguiu participação foi a Scipione com quatro títulos. A girafinha a acompanha com apenas um título a menos, e a Rocco, a

Panda Book, a Editora do Brasil, a Richmond Educação, a Companhia das Letrinhas, a FTD, a Callis, a Vieira e Lente e a RHJ estenderam sua participação em duas publicações. Neste acervo figuram, então, 45 companhias, das quais a maioria aparece apenas uma vez. Contudo, se há diversidade de editoras, o mesmo não se pode dizer da localização em que elas se encontram. A área de concentração de 40 delas é a região Sudeste, mais especificamente, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e 32 estão em São Paulo. Com esse fato, é possível perceber que a ausência, nos acervos do MEC, não é apenas de escritores baianos, mas também de editoras locais. Assim, podemos lançar sobre tal acervo um olhar sobre duas perspectivas; a primeira, é a de que, talvez, ele cumpra uma função literária ao propor o contato com novas experiências pelo leitor. Em outra instância, essa função literária seria posta de lado, pois o reconhecimento de si, através da leitura de textos mais próximos de realidade cultural do leitor, estaria suspenso por essa ausência de obras baianas. Contudo, mesmo que um acervo apenas com obras de autores baianos passe a circular no ambiente ensino, é necessário observar-lhe as intenções. Se o interesse for, exclusivamente, a transmissão dos conteúdos escolares, o acervo deverá ser descrito como pedagógico e não literário.

**E**

*SAIU POR OUTRA... RECONSIDERAÇÕES*

## 5 E SAIU POR OUTRA... RECONSIDERAÇÕES

As reflexões a respeito da literatura infantojuvenil no território nacional ganham maior visibilidade a partir da década de 1980, quando ocorre o chamado *boom* desta literatura, configurado no aumento expressivo de textos produzidos para o público infantil. Porém, este processo tem seu início delimitado desde a Idade Média, na Europa Ocidental, quando a invenção da prensa tipográfica imprime sobre aquela sociedade inúmeras transformações políticas e culturais. O quadro que se instaura a partir da proliferação de material impresso faz entrar em declínio as atividades pautadas na oralidade, apresentando um novo modelo de relação do homem com o conhecimento, estabelecido através da escrita e da leitura de textos. Era, então, necessário preparar o indivíduo para a prática da leitura.

Outro fator relevante na constituição de uma literatura destinada à criança e ao adolescente foi a Revolução Industrial que, ao se instaurar, solicita mão de obra especializada. Logo, vê-se na infância a fase da vida humana propícia ao aprendizado das novas técnicas impostas pela confecção de produtos industrializados.

Nesse ínterim, a literatura surge como instrumento eficaz da promoção e expansão do ensino. De fácil circulação dentro do ambiente escolar, o texto produzido para a criança deveria dar conta de sua preparação para o consumo de livros e para o desenvolvimento de atividades no mercado de trabalho. A leitura, neste sentido, se torna uma das estratégias da escola para transmissão de valores e conhecimentos. Eis, por conseguinte, que o surgimento da literatura infantojuvenil está associado a questões de ensino que a fazem caminhar sobre duas vias: a pedagógica e a estética (associada ao fazer literário). Neste cenário, os textos que, muitas vezes, circulam no espaço escolar estão longe de satisfazer as reais necessidades do leitor que se empenhará na leitura por vários motivos que podem diferir das intenções do sistema de ensino. Enquanto a escola intenta a formação de leitores aptos ao ingresso no mercado de trabalho, o próprio leitor poderá buscar a tarefa da leitura para se informar, se divertir, compartilhar valores, etc.

Observe-se, assim, que voltar-se para essa literatura é também compreender em que medida os sujeitos a quem ela é destinada são vistos nesse processo. Note-se que, durante a Idade Média, as noções sobre infância distanciavam-se dos conceitos contemporâneos. A criança era entendida enquanto homem em tamanho reduzido e as práticas do mundo adulto lhes eram reveladas a partir dos sete anos de idade. As referências sobre esta questão nos encaminham ao fato de que em uma sociedade iletrada, baseada na oralidade, na qual não havia qualquer pretensão de movimento social por parte de seus membros, não havia

necessidade formal de educação de seus indivíduos. Os avanços tecnológicos, porém, inauguram um novo período no qual o homem se retira do campo para a cidade e a criança sai do convívio com o adulto, no mundo do trabalho, para a escola.

É imprescindível, então, destacar o papel de cada sujeito envolvido nesta relação: aos pais cabe proteger o filho e assegurar que os conhecimentos sobre o mundo a sua volta lhe serão transmitidos no momento propício. Ao filho, cabe assumir a posição de aprendiz, obedecendo às regras impostas pelo adulto. E, por fim a escola, cabe reger todo o processo de ensino-aprendizagem delimitando quais conteúdos serão abordados. Nesta perspectiva, traça-se uma rotina de leitura, à revelia do leitor. Mas, quem é esse leitor? E como ele é visto/compreendido?

Desde que saiu do anonimato a criança tem tido sobre si olhares diversos. A princípio, ela foi entendida como alguém que, sem conhecimentos, necessitava de ser ensinada, preenchendo seus espaços em branco. A literatura era o veículo que carregava os conceitos que a criança precisava aprender. Para tanto era imprescindível a atuação escolar demarcando os primeiros passos no mundo da leitura e da escrita. Aqui é interessante observar a leitura enquanto atividade que põe margem divisória entre infância e fase adulta, pois é conhecer os segredos do mundo adulto que a faz caminhar para a conclusão de sua formação. Nas sociedades letradas, os processos de escolarização e de aprendizagem estão em estreito laço de convergência com a atividade de leitura.

Um novo avanço tecnológico, no entanto, aponta para uma reviravolta nesse quadro. Ocorre que com o advento da televisão a relação entre adulto e criança ganha outro entorno. É possível verificar que uma série de conhecimentos, ainda que fragmentados, pautados não exclusivamente na linguagem verbal, mas repleta de imagens apresentam-se à criança sem que esta precise utilizar estratégias de leitura do texto escrito. Parece, então, que os segredos do mundo adulto que indicavam uma margem entre estes e as crianças estão sendo revelados a estas últimas de modo a dirimir as distâncias entre estes sujeitos.

A literatura infantojuvenil, neste sentido, será produzida, em certa medida, pensando nessas relações. Assim, veremos obras inteiramente voltadas ao processo ensino-aprendizagem nas quais, ainda que destinada a crianças, ressaltar-se-á a abordagem pedagógica do texto e o que ele pode ensinar. Ou seja, serão inerentes a estes textos conteúdos específicos usados, quase sempre, na sala de aula. Sua natureza pedagógica apontará para a falta de um trabalho mais relevante a características estéticas. Quando produzido, porém, sob o viés literário, as obras serão permeadas não apenas pela preocupação estética, mas pelo

caráter lúdico que tanto agrada ao público infantil, além de propor temas mais voltados as suas especificidades.

Esse leitor, entretanto, ainda que não seja especializado, poderá recorrer as suas próprias experiências e preferências na seleção dos textos que mais o agradem. Contudo, a atividade de leitura, conforme pensada por pais e professores, apresenta-se, normalmente, sobre intenções bem delimitadas. Seus objetivos compreendem a formação de um leitor específico, aquele que erroneamente é indicado como o literário. Erroneamente porque nem as atividades de leitura nem os textos que circulam no espaço escolar são pertinentes às referências literárias.

No caso do Brasil, por exemplo, assim como em âmbito geral, pensando na realidade europeia, a literatura infantil também tem origem dentro do sistema de ensino e com fins exclusivamente pedagógicos. Tem-se de início a circulação de inúmeros textos trazidos da corte portuguesa para o território nacional, ainda colônia. Em seguida, verifica-se a proliferação de traduções de obras consagradas no Ocidente europeu. Ocorre, para esse período, que existiam os textos de circulação escolar e leitura obrigatória aos estudantes da época, mas em seus momentos de lazer os textos de feitos heroicos e aventuras passavam por suas mãos. Configura-se, então, dentro do ambiente de ensino, uma literatura de cunho moralizante, que incitava respeito e obediência incondicionais por parte do leitor que, como alguém em formação, deveria se preparar para vir a ser adulto.

A preocupação com uma produção voltada as especificidades da criança e, portanto, mais próximas à sua realidade será um intento sentido na obra de Monteiro Lobato que reclama a instituição de um texto cuja linguagem transcorreria segundo as prerrogativas de seu público. Assim, este autor se torna um dos primeiros a questionar e produzir obras reconhecidas em todo o território nacional, não unicamente por se aproximar de seu leitor, mas, ainda, por instaurar em seus textos um ideal de modernização que abarca o amor à pátria, a vida do sertanejo, etc.. A partir das prerrogativas adotadas por Lobato, outros autores passaram a publicar, pensando naquele a quem o texto era dirigido.

A partir desse período, entra em voga o trabalho das editoras, com o investimento neste setor que, para esse momento, se pautava no fornecimento de material para a constituição de bibliotecas particulares, mas muito mais para o fomento do ensino no país. Portanto, as edições que surgem, visam atender as demandas escolares, criando coleções específicas às áreas de conhecimento, adequadas à linguagem do leitor e à sua série/ idade. É, portanto, um labor voltado à produção didática e não estritamente literária, ainda que as traduções componham essas coleções. Note-se, então, que as relações entre texto e leitor

estavam amplamente delimitadas por questões de ensino, e que através desse caráter é possível indicar um modelo de comportamento empreendido para aquela época.

Temos, então, que o modelo de criança imposto nestas obras irá se compor de acordo aos padrões reconhecidos pelas Instituições de dominação. A escola, neste caso, está a serviço do Estado, disseminando as condutas segundo as regras por ele estabelecidas. Assim, a criança que se espera formar, será obediente, atenciosa, não questionará as regras institucionais. Neste sentido, cria-se um padrão de leitura que será concomitante a esse contexto. E, mesmo a prática de leitura pauta-se através desta perspectiva. Ler, por conseguinte, torna-se uma atividade de aquisição de conhecimento e, principalmente, de comportamentos previamente estabelecidos.

É necessário, contudo, observar que a ideia de leitura, tal como a podemos verificar, se reclinou sobre dois pilares. Compreendeu-se, até o início da década de 1980, no Brasil, que ler era a decodificação do código linguístico, e a tarefa de leitura não correspondia, portanto, às experiências do cotidiano e não estava associada a elas. Essa noção estava acompanhada da possibilidade de escrita como codificação desse código. A construção do significado por parte do leitor, para a qual será preciso inferir a partir de seus conhecimentos prévios de mundo é de emprego recente. Pensar a leitura deste modo é ampliar-lhe as possibilidades, delegando ao leitor participação efetiva dentro do processo. Assim, a tarefa de aprendizagem da leitura também passa por alterações. Se antes este aprendizado supunha a repetição mecânica de sons vocálicos, consonânticos e silábicos, agora o próprio texto é o objeto utilizado pelo professor na atividade de ensino. Ocorre, porém, que esse esforço escolar é, constantemente, medido em pesquisas que avaliam o índice de desenvolvimento de leitura dos alunos cadastrados em sua rede e os resultados são, na maioria das vezes, distante dos esperados.

Há indícios de que essa leitura voltada para a constituição de sentidos do texto, também vista sobre o nome de letramento tenha fracassado nas escolas públicas do país, pois as provas avaliativas mostram que os alunos têm dificuldades na interpretação dos textos e sua deficiência é justamente na área da leitura. Portanto, o Ministério da Educação vem, ao longo dos anos, abraçando projetos que caminhem rumo à melhoria da qualidade de leitura desenvolvida pelos alunos. Encontramos, neste empenho, não apenas a distribuição gratuita do livro didático, mas também de um acervo paralelo integrado por dicionários, enciclopédias e pelo próprio livro literário.

Chamou-nos a atenção, nesta pesquisa, o acervo destinado a crianças de escolas públicas na Bahia, matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental. Das 60 obras encontradas, apenas 44 estavam listadas como literatura infantil. As outras estavam inscritas

em áreas diversificadas do conhecimento. E, destas 44 obras, a maioria fazia referência a conteúdos didáticos específicos.

Quando nos direcionamos a um período em que a produção literária aponta para maior autonomia do leitor e, principalmente, da existência do texto enquanto propriedade de significação constituída no momento específico da leitura, nos deparamos com as antigas estratégias veiculadas pela escola. Assim, temos nestes acervos que circulam pelo ambiente escolar a mesma ideia de infância pautada nos parâmetros de obediência aos modelos pré-estabelecidos. Vê-se, ainda um exemplo de literatura infantojuvenil revestido de potencial pedagógico, servindo às atividades de ensino, além da utilização de obras elaboradas dentro do sistema literário, mas manuseadas, estritamente, para fins educativos.

Em outra perspectiva há que se ressaltar a preferência, nesses espaços de ensino, da circulação de obras de escritores oriundos do eixo sul do país. Neste sentido, mesmo para um acervo distribuído a crianças de escolas públicas baianas, nota-se a completa ausência de escritores locais, ainda que o acervo tenha espaço para obras de outras nacionalidades. Esse ponto reforça a ideia de que os investimentos na publicação de narrativas infantojuvenis baianas têm sido cada vez menores, quando se trata de ações institucionais, como é o caso do acervo avaliado. Por outro lado, é perceptível a priorização, não apenas de obras, mas de editoras localizadas na região Sudeste. Porém, se verificamos o processo de leitura e, principalmente, de leitura do texto literário como uma atividade que indica, além da possibilidade de conhecer novas realidades a de se reconhecer nas narrativas propostas, então seria necessário que houvesse uma representação do cenário local em tais acervos.

Evidencia-se, em vias de conclusão, que o percurso traçado pela literatura infantojuvenil é longo, contudo, permanecem recorrentes as discussões sobre a natureza dos textos previstos nesta nomenclatura. A escola ainda é o local, por excelência, de circulação da obra literária infantil, contudo são poucos os avanços sobre o tratamento dispensado a esses textos. O leitor que deveria ter autonomia para fazer suas escolhas, se torna um mero aprendiz cujo principal alvo é tornar-se, primeiro, obediente, em seguida trabalhador. E o livro infantil, em que ele se constitui, nesta incursão? Ele é o manual que pode assegurar a manutenção das instâncias sociais tal como as concebemos na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico. *Passarinhos e gaviões*. São Paulo: Richmond Educação, 2011.
- ALVES, Rubem. *Pinóquio às avessas*. Campinas: Verus, 2007.
- ALVES, Rubem. *A pipa e a flor*. São Paulo: Verus, 2011.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova Reunião: 19 livros de poesia*. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL, 1983. V. 2. P. 590.
- ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.
- ARIÈS, Phillipe. A descoberta da infância. In: *História social da criança e da família*. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC; 2006.
- BARCINSKI, Fabiana Werneck. *Seringueira*. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2011.
- BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesermeyer. *Histórias encantadas africanas*. Belo Horizonte: RHJ, 2011.
- BERENBLUM, Andréa. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- BRAGUINHA (João de Barro). *Festival da primavera: aventuras do Araquã*. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2011.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 11/03/2008.
- BUENO, Renata. *Poemas problemas*. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.
- CADEMARTORI, Lúcia. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CANTON, Katia. *Gravura aventura*. São Paulo: Universo livros, 2011.
- CANTON, Katia. *Pintura aventura*. São Paulo: Farol Literário, 2011.
- CARRARO, Fernando. *Se o lixo falasse*. São Paulo: Editorial 25, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CORALINA, Cora. *A menina, o cofrinho e a vovó*. São Paulo: Gaudí Editorial, 2011.
- COSSON, Rildo. O espaço da Literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 55-68.
- DAHL, Michael. *Pés na areia: contando de dez em dez*. São Paulo: Meca, 2011.
- DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso. In: idem. *O grande massacre de gatos*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DESNOËTTES, Caroline. *Batuque de cores*. Curitiba: A Página, 2011.
- DEU A LOUCA NA CHAPEUZINHO. Manaus, Europa Filmes, 2007. 1 DVD (81 min.), color., dublado.
- ELIA, Ricardo. *Ritmo é tudo*. São Paulo: Editora Scipione, 2012.
- FELICIANI, Mario Rui. *O livro das combinações: quando um país joga junto*. São Paulo: Scipione, 2012.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Rádio 2031*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- FURTADO, Maria Cristina. *Pretinho, meu boneco querido*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.
- GALRÃO, Iray. *Bia: a nuvem que não queria chover*. Salvador: Editora Kalango, 2011.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOLANDA, Arlene. *Ciranda*. Fortaleza: Armazém da cultura, 2011.
- HOLLANDA, Chico Buarque de. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- HOMEM, Homero. *Menino de asas*. 28. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JOSÉ, Elias. *Sem pé nem cabeça*. São Paulo: Saraiva, 2011.
- KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha et alli. *Direito de Família e Psicanálise*. Editora Imago. Rio de Janeiro, 2003.

- LADDAGA, Reinaldo. “Redes y culturas de las artes”. In: idem. *Estética de la emergencia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007, p. 21-42.
- LAGO, Ângela. *ABC doido*. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.
- LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. História & Histórias. Ática, SP, 1999.
- LANE, Sandra. *Histórias da nossa gente*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- LIMA, Ricardo da Cunha. *Bis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- LUCHETTI, José Roberto. *Alberto, do sonho ao voo*. São Paulo: Scipione, 2012.
- LUDMER, Josefina. “Literatura pós-autônoma”. in: *Sopro*. Panfleto político-cultural, número 20/janeiro de 2010. Disponível em [www.culturaebarbarie.org/sopro](http://www.culturaebarbarie.org/sopro).
- MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: a donzela guerreira e outras 4*. São Paulo: Claro Enigma, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. *Jabuti sabido e macaco metido*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- MACHADO, Nilson José. *O pirulito do pato*. São Paulo: Scipione, 2019.
- MAIRTON, Marcos. *Um sapo dentro de um saco*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2011.
- MANGUEL, Alberto. A última página. In: *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997. p. 15-38
- MEDEIROS, Maria Augusta de. *Cores em cordel*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.
- MESQUITA, Fátima. *Em busca da meleca perdida*. São Paulo: Panda Book, 2011.
- MEU PRIMEIRO LIVRO DOS CINCO SENTIDOS. São Paulo: Escala Integrada, 2011.
- MIGUEZ, Fátima. *As paredes têm ouvidos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global Editora, 2004.
- NA, Eun Hee. *Os filhotes do vovô coruja*. São Paulo: Callis, 2010.
- OBEID, César. *Rimas saborosas*. São Paulo: Moderna, 2009.
- O PENSADOR, Gabriel. *Um garoto chamado Rorbeto*. Ilustrações de Daniel Bueno. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- O PENSADOR, G. [27 de junho, 2012]. São Paulo: Sistema Brasileiro de Televisão. Entrevista concedida a Marília Gabriela. Disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=X-fZZnQ4F\\_Y](http://www.youtube.com/watch?v=X-fZZnQ4F_Y) (parte 1). Acesso em: 01 de maio de 2013.

- O PENSADOR, G. [27 de junho, 2012]. São Paulo: Sistema Brasileiro de Televisão. Entrevista concedida a Marília Gabriela. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=53Cx29ERs7Y&feature=endscreen>> (parte 2). Acesso em: 01 de maio de 2013.
- O PENSADOR, G. [27 de junho, 2012]. São Paulo: Sistema Brasileiro de Televisão. Entrevista concedida a Marília Gabriela. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=IKXz2ckp-rw&feature=fvwp>> (parte 3). Acesso em: 01 de maio de 2013.
- O PENSADOR, G. [27 de junho, 2012]. São Paulo: Sistema Brasileiro de Televisão. Entrevista concedida a Marília Gabriela. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=e0wo98Nsjh4>> (parte 4) Acesso em: 01 de maio de 2013.
- PAIXÃO, Fernando. *Canção dos povos africanos*. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.
- PASSETTI, Edson. *O que é menor*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- PERES, Ana Maria Clark. Literatura infanto-juvenil: para que fazer?. In: *Suplemento literário de Minas Gerais*. Nº 1306. Belo Horizonte, outubro de 2007, Secretaria do Estado de Minas Gerais.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Trad. Suzana M. A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RENNÓ, Regina. *João das letras*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2010.
- RIBEIRO, Nye. *Os guardados da vovó*. São Paulo: Roda & Cia, 2009.
- RICHE, Rosa Maria Cuba. Um olhar sobre a literatura infanto-juvenil contemporânea. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). *Ler é preciso*. São Paulo: Global, 2002. p. 87-105.
- RIOS, Normeide da Silva. *Os caminhos da literatura infantojuvenil baiana*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- ROCHA, Ruth. *Rubens, o sementeiro*. São Paulo: Richmond Educação, 2011.
- SANTOS, Cristina. *Um por todos, todos por um*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- SANTOS, José. *Maluquices musicais e outros poemas*. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- STEINER, George. O leitor incomum. In: idem. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- TEIXEIRA, Martins Rodrigues. *Uma viagem ao espaço*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2011.

TEIXEIRA, Sérgio Augusto. *As aventuras de Pedro Malasartes*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s/d].

*Um garoto chamado Rorbeto*. Redação: Gabriel, O pensador. [2008]. – Peça Teatral – Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=kCxZ-bUnFA8>> (cenas da peça). Acesso em: 01 de maio de 2013.

USAI, Remo. *Seu Flautim na Praça da Harmonia*. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2011.

VERMELHO, Alane Beatriz. *Dudu e a tagarela Bac*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2011.

VERMELHO, Alane Beatriz. *Dudu e o professor Aspergilo*. Rio de Janeiro: Vieira & Lente editorial, 2012.

VILA, Martinho da. *A rainha da bateria*. São Paulo: Lazuli Editora, 2009.

WEBB, Steve. *Viviana, a rainha do pijama*. São Paulo: Salamandra, 2011.

YOO, Young So. *Irmãos gêmeos*. São Paulo: Callis, 2008.

YUNES, Eliana. (Org.) *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

**ANEXO**

<b>Obras complementares / PNLD 2013 – 2014 – 2015 - 3º ano / Acervo A</b>	
01.	BRAGUINHA (João de Barro). <i>Festival da primavera: aventuras do Araquã</i> . Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2011.
02.	CANTON, Katia. <i>Gravura aventura</i> . São Paulo: Universo livros, 2011.
02.	CARRARO, Fernando. <i>Se o lixo falasse</i> . São Paulo: Editorial 25, 2011.
04.	CHAMBERLIN, Mary. <i>As panquecas de mama Panya</i> . São Paulo: Editora SM, 2005.
05.	DAHL, Michael. <i>Pés na areia: contando de dez em dez</i> . São Paulo: Meca, 2011.
06.	DESNOËTTES, Caroline. <i>Batuque de cores</i> . Curitiba: A Página, 2011.
07.	ELIA, Ricardo. <i>Ritmo é tudo</i> . São Paulo: Editora Scipione, 2012.
08.	FELICIANI, Mario Rui. <i>O livro das combinações: quando um país joga junto</i> . São Paulo: Scipione, 2012.
09.	FURTADO, Maria Cristina. <i>Pretinho, meu boneco querido</i> . 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.
10.	GIL, Carmem. <i>Por que somos de cores diferentes?</i> São Paulo: Girafinha, 2006.
11.	GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. <i>Viagem ao mundo indígena</i> . São Paulo: Berlendis & Vertecchia editores, 2004.
12.	HOLANDA, Arlene. <i>Ciranda</i> . Fortaleza: Armazém da cultura, 2011.
13.	LAGO, Ângela. <i>ABC doido</i> . 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.
14.	MACHADO, Ana Maria. <i>Jabuti sabido e macaco metido</i> . Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
15.	MAIRTON, Marcos. <i>Um sapo dentro de um saco</i> . 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2011.
16.	MIGUEZ, Fátima. <i>As paredes têm ouvidos</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
17.	NA, Eun Hee. <i>Os filhotes do vovô coruja</i> . São Paulo: Callis, 2010.
18.	NESTROVSKI, Arthur. <i>Histórias de avô e avó</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
19.	OBEID, César. <i>Rimas saborosas</i> . São Paulo: Moderna, 2009.
20.	PAIXÃO, Fernando. <i>Canção dos povos africanos</i> . Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.
21.	RENNÓ, Regina. <i>João das letras</i> . São Paulo: FTD, 2010.
22.	ROCHA, Ruth. <i>Rubens, o semeador</i> . São Paulo: Richmond Educação, 2011.
23.	SANTOS, Cristina. <i>Um por todos, todos por um</i> . São Paulo: Cortez Editora, 2011.
24.	SILVA, Vitória Rodrigues e. <i>Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?</i> Curitiba: Positivo, 2011.
25.	SRBEK, Wellington. <i>O senhor das histórias</i> . São Paulo: Editora Nemo, 2011.
26.	USAI, Remo. <i>Seu Flautim na Praça da Harmonia</i> . Belo Horizonte: Editora RHJ, 2011.
27.	VERMELHO, Alane Beatriz. <i>Dudu e a tagarela Bac</i> . Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2011.
28.	VILA, Martinho da. <i>A rainha da bateria</i> . São Paulo: Lazuli Editora, 2009.
29.	ZAKZUK, Maísa. <i>A árvore da família</i> . São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2011.
30.	ZIRALDO. <i>Pra que dinheiro?</i> 3. ed. São Paulo, Globo: 2011.

<b>Obras complementares / PNLD 2013 – 2014 – 2015 - 3º ano / Acervo B</b>	
01.	ALENCAR, Chico. <i>Passarinhos e gaviões</i> . São Paulo: Richmond Educação, 2011.
02.	ALVES, Rubem. <i>A pipa e a flor</i> . São Paulo: Verus, 2011.
03.	BARCINSKI, Fabiana Werneck. <i>Seringueira</i> . São Paulo: Editora WMF Fontes, 2011.
04.	BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesermeyer. <i>Histórias encantadas africanas</i> . Belo Horizonte: RHJ, 2011.
05.	BUENO, Renata. <i>Poemas problemas</i> . São Paulo: Editora do Brasil, 2011.
06.	CANTON, Katia. <i>Pintura avenura</i> . São Paulo: Farol Literário, 2011.
07.	COLE, Joanna. <i>O ônibus mágico: no interior da Terra</i> . Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
08.	CORALINA, Cora. <i>A menina, o cofrinho e a vovó</i> . São Paulo: Gaudí Editorial, 2011.
09.	FRANÇA, Cecília Cavalieri. <i>Rádio 2031</i> . Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
10.	GIL, Carmen. <i>Por que os gêmeos são tão iguais?</i> São Paulo: Girafinha, 2006.
11.	JOSÉ, Elias. <i>Sem pé nem cabeça</i> . São Paulo: Saraiva, 2011.
12.	LANE, Sandra. <i>Histórias da nossa gente</i> . Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
13.	LIMA, Ricardo da Cunha. <i>Bis</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
14.	LOTITO, Iza. <i>O herói de Damião em a descoberta da capoeira</i> . São Paulo: Girafinha, 2006
15.	LUCHETTI, José Roberto. <i>Alberto, do sonho ao voo</i> . São Paulo: Scipione, 2012.
16.	MACHADO, Ana Maria. <i>Histórias à brasileira: a donzela guerreira e outras 4</i> . São Paulo: Claro Enigma, 2011.
17.	MACHADO, Nilson José. <i>O pirulito do pato</i> . São Paulo: Scipione, 2019.
18.	MEDEIROS, Maria Augusta de. <i>Cores em cordel</i> . São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.
19.	MESQUITA, Fátima. <i>Em busca da meleca perdida</i> . São Paulo: Panda Book, 2011.
20.	MEU PRIMEIRO LIVRO DOS CINCO SENTIDOS. São Paulo: Escala Integrada, 2011.
21.	NANI. <i>O que dizem as palavras</i> . Belo Horizonte: Lê, 2011.
22.	PAVEZ, Ana Maria. <i>Sabores da América</i> . São Paulo: Editora UDP, 2011.
23.	RIBEIRO, Nye. <i>Os guardados da vovó</i> . São Paulo: Roda & Cia, 2009.
24.	SANTOS, José. <i>Maluquices musicais e outros poemas</i> . São Paulo: Peirópolis, 2009.
25.	SOALHEIRO, Bárbara. <i>Como fazíamos sem</i> . São Paulo: Panda Book, 2006.
26.	STRAUSZ, Rosa Amanda. <i>O livro do pode-não-pode</i> . São Paulo: FTD, 2005.
27.	TEIXEIRA, Martins Rodrigues. <i>Uma viagem ao espaço</i> . São Paulo: Quinteto Editorial, 2011.
28.	VERMELHO, Alane Beatriz. <i>Dudu e o professor Aspergilo</i> . Rio de Janeiro: Vieira & Lente editorial, 2012.
29.	WEBB, Steve. <i>Viviana, a rainha do pijama</i> . São Paulo: Salamandra, 2011.
30.	YOO, Young So. <i>Irmãos gêmeos</i> . São Paulo: Callis, 2008.