



# Literatura infantojuvenil



# Literatura infantojuvenil

Adriana Silene Vieira  
Marina Miranda Fiuza

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

**Presidente**

Rodrigo Galindo

**Vice-Presidente Acadêmico de Graduação**

Mário Ghio Júnior

**Conselho Acadêmico**

Alberto S. Santana  
Ana Lucia Jankovic Barduchi  
Camila Cardoso Rotella  
Cristiane Lisandra Danna  
Danielly Nunes Andrade Noé  
Emanuel Santana  
Grasiele Aparecida Lourenço  
Lidiane Cristina Vivaldini Olo  
Paulo Heraldo Costa do Valle  
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

**Revisão Técnica**

Claudia Dourado de Salces  
Emiliano César de Almeida

**Editoração**

Adilson Braga Fontes  
André Augusto de Andrade Ramos  
Cristiane Lisandra Danna  
Diogo Ribeiro Garcia  
Emanuel Santana  
Erick Silva Griep  
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Vieira, Adriana Silene  
V657L Literatura infantojuvenil / Adriana Silene Vieira, Marina  
Miranda Fiuza. – Londrina : Editora e Distribuidora  
Educacional S.A., 2017.  
216 p.

ISBN 978-85-8482-839-5

1. Literatura infanto-juvenil. I. Fiuza, Marina Miranda. II.  
Titulo.

CDD 808.899282

---

2017

Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza  
CEP: 86041-100 – Londrina – PR  
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br  
Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

# Sumário

<b>Unidade 1   Bases da literatura infantojuvenil</b> _____	<b>7</b>
Seção 1.1 - Histórico da literatura infantojuvenil _____	9
Seção 1.2 - A literatura infantojuvenil no mundo _____	27
Seção 1.3 - A literatura infantojuvenil no Brasil _____	45
<b>Unidade 2   A literatura infantojuvenil e o processo de formação do     sujeito leitor</b> _____	<b>69</b>
Seção 2.1 - Conceitos, características e estrutura da literatura infantojuvenil _____	71
Seção 2.2 - Literatura infantojuvenil: arte literária e finalidade pedagógica _____	85
Seção 2.3 - Literatura infantojuvenil: metodologia e possibilidades _____	99
<b>Unidade 3   Os livros literários na escola: contextos e pretextos</b> _____	<b>113</b>
Seção 3.1 - A arte de contar e ler histórias _____	115
Seção 3.2 - O grande diálogo: a literatura e a sociedade _____	135
Seção 3.3 - Literatura e cinema _____	151
<b>Unidade 4   O papel do professor diante da literatura infantojuvenil</b> _____	<b>169</b>
Seção 4.1 - A construção do livro de literatura infantojuvenil _____	171
Seção 4.2 - Processo de formação do sujeito leitor _____	185
Seção 4.3 - Literatura infantil e juvenil na sala de aula _____	199



# Palavras do autor

Caro aluno,

A literatura infantojuvenil vem ganhando muita importância dentro dos estudos acadêmicos, sendo hoje reconhecida como disciplina imprescindível para a formação de um professor. Mas para que este trabalho seja produtivo, é importante que você tenha disciplina em seus estudos, pois seu rendimento e aprendizagem depende em grande parte de você. Com isso, ao final desta disciplina, além de compreender a literatura Infantojuvenil como gênero e parte essencial na formação da capacidade discursiva da criança e do adolescente, e como meio de compreensão do mundo em que esse público vive, você também desenvolverá a capacidade de análise, interpretação e comparação de obras literárias de diferentes épocas, produzidas em diferentes lugares.

Na Unidade I, você irá conhecer a literatura infantil em sua origem, tratando do surgimento da literatura em geral e da literatura infantojuvenil em particular, no mundo e no Brasil.

Na Unidade II, você será capaz de compreender e aplicar a função formadora da literatura infantojuvenil em seu sentido pleno, buscando o resgate da memória de leitura e elaboração de projetos com alternativas metodológicas para a formação do leitor.

Na Unidade III, buscaremos entender o valor literário da obra e seu compromisso com a ruptura ou com a renovação dos valores vigentes, com a produção de uma resenha crítica e avaliação de livros. Abordaremos a relação entre literatura e sociedade, literatura e contação de histórias, e também da literatura com o cinema.

Na Unidade IV, buscaremos modos de avaliar as implicações das escolhas de títulos para o trabalho em sala de aula e o produto final serão os procedimentos para a escolha de títulos, levando em consideração os critérios de seleção, métodos de análise.

Esperamos que você aprecie participar dessa viagem pela história da literatura infantil e seu ensino e também que se sinta parte integrante dessa história, trazendo na bagagem sua experiência como leitor, refletindo sobre seu papel como futuro professor e promotor da leitura de textos da literatura infantojuvenil.



## Bases da literatura infantojuvenil

### Convite ao estudo

Caro aluno, para começarmos nossa conversa sobre literatura infantojuvenil, nesta primeira unidade, trataremos das primeiras manifestações ficcionais e do surgimento da literatura infantojuvenil com suas características diferenciadoras, tanto no Continente Europeu, que se inicia no fim do século XVII, com adaptações dos contos de fadas, como no Brasil do fim do século XIX, estendendo-se até os dias atuais e dialogando com outras mídias.

Por meio do trabalho desse conteúdo, ao longo das quatro unidades será desenvolvida a competência de **percepção da literatura infantojuvenil como gênero textual, como parte essencial na formação da criança e do adolescente e como meio de compreensão de mundo**. Desse modo, será desenvolvida nesta unidade a competência de **conhecer a literatura infantil em sua origem**.

Os objetivos específicos de aprendizagem desta unidade são: contextualizar os textos hoje disponíveis para a criança e o jovem dentro do panorama da literatura infantojuvenil brasileira e da literatura infantojuvenil mundial, além de estabelecer sua relação com a literatura em geral. Com isso, esperamos que a literatura infantojuvenil seja entendida enquanto arte, inserida na cultura, para que você possa refletir sobre a produção literária destinada ao público infantil e juvenil.

Nesta primeira seção, você estudará o **conceito e a natureza** da literatura infantojuvenil, de sua relação com a "literatura geral" e também com o ensino. Você conhecerá um pouco sobre narrativas tradicionais, orais e escritas e como elas despertam a fantasia e imaginação, sendo essenciais

para o ser humano enquanto experiência de mundo e explicação para fatos da vida.

Nesta primeira unidade, nosso contexto de aprendizagem é o seguinte:

Marcela é professora do quinto ano de uma escola pública. Tem uma classe com 40 alunos. Alguns deles trazem de casa o gosto pela leitura, outros leem pouco, mas gostam de ouvir histórias, gostam de músicas, ou de games. Apesar de seu pouco tempo de experiência, Marcela é uma leitora voraz de literatura e tem procurado despertar em seus alunos esse mesmo gosto. A biblioteca de sua escola possui poucos livros e ela sabe que é importante aumentar o número de títulos e, conseqüentemente, o repertório de seus alunos.

Entre os colegas de Marcela está Alessandra, que dá aula de Língua Portuguesa para o sexto ano e também é grande incentivadora da leitura. Elas sempre fazem cursos para se aprimorar em seu trabalho e juntas buscam conhecer melhor a história da literatura infantojuvenil e escolher o que há de mais interessante para suas turmas. Com base no que aprenderam, elas querem fazer com seus alunos uma pesquisa sobre como surgiu a literatura para crianças e qual é a relação entre textos literários antigos e modernos, questionando sobre o que permanece das narrativas tradicionais nos textos contemporâneos.

No início do ano letivo, elas se juntam para fazer o planejamento e sentem a necessidade de trazer mais livros com os contos de fadas clássicos, assim como fábulas para a biblioteca da escola, por perceberem o interesse dos alunos por livros e filmes que retratam o maravilhoso. Vamos ajudar essas professoras e seus alunos a conhecer mais sobre “contos de fadas” e “fábulas”? Para isso, é importante, ao final desta unidade, você responder à pergunta: que contribuições o conhecimento sobre a história da literatura infantojuvenil pode trazer à reflexão dessas professoras sobre seu trabalho junto aos alunos?

# Seção 1.1

## Histórico da literatura infantojuvenil

### Diálogo aberto

Para ajudar Marcela e Alessandra em sua pesquisa, trataremos nesta seção dos seguintes conteúdos:

- conceito e natureza;
- narrativa primordial;
- primeiras manifestações literárias no Ocidente europeu;
- a criação da literatura para crianças.

Na abertura desta unidade, na contextualização, tratamos do trabalho com narrativas, especialmente as tradicionais. Vejamos agora nossa situação-problema:

No início do ano letivo, Marcela e Alessandra se reuniram para fazer seu planejamento, tendo em mãos livros e catálogos de algumas editoras, com histórias mais tradicionais. Fizeram uma pesquisa em busca das origens dos famosos contos de fadas. Sendo assim, questionamos: o que essas professoras precisam saber para que façam um bom planejamento? De onde vieram os contos de fadas? Quando surgiu a literatura infantojuvenil? E, ainda, o que define um texto como infantojuvenil?

Ao resolver a situação-problema, você estará atingindo também os seguintes objetivos:

- conhecer a literatura infantojuvenil do passado para refletir sobre a literatura infantojuvenil do presente, identificando o que esta guarda daquela;
- refletir sobre a relação entre a literatura infantojuvenil e o ensino.

## Não pode faltar

### Conceito e natureza

De acordo com Zilberman (1993) e Cademartori (1986), a literatura para crianças e jovens surgiu no final do século XVII e início do XVIII, juntamente com os conceitos de infância e família. Essa literatura se formou a partir da adaptação de contos populares, dos quais foram retiradas a violência e referência à sexualidade, muito comuns nos contos da oralidade que os inspiraram, estabelecendo-se assim, logo de início, uma **censura**, pensando no que a criança poderia e no que não poderia conhecer. Essa mesma criança começou a ser isolada da sociedade, restringindo-se ao círculo familiar e depois à escola, onde passou a ser nivelada pela idade e obrigada a sentar-se de costas para os colegas e de frente para o professor, detentor do poder.

Merece destaque a referência, feita por Cademartori (1986), ao adjetivo “infantil”, que será entendido nesta disciplina como “infantojuvenil”:



A principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina. A literatura, enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Supõe-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado. A literatura com adjetivo, ao contrário, pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, *a priori*, o que interessa a esse público específico. Como, geralmente, o autor de literatura infantil não é criança e escreve para criança, a ausência de correspondência entre autor e leitor gera indagações que se aprofundam quando se considera o lugar de dependência da criança no mundo social. [...] a questão passa a ser, portanto, o que *caracteriza e o que pode* a literatura que filtra o que o grupo dependente deve ler. (CADEMARTORI, 1986, p. 8-9)

Com isso, podemos observar que, junto com o surgimento do conceito de família e a expansão da escola, também a literatura para crianças e jovens se especificou, passando a ter características diferenciadas e, principalmente, um caráter normativo. Esse caráter se deu na forma de moralidades, dos preceitos de bom comportamento, boa conduta, pensamento cristão, valorização da caridade e punição dos maus comportamentos e da desobediência. Você com certeza deve conhecer a história de *Chapeuzinho Vermelho*, que, de acordo com as versões de Perrault e dos Irmãos

Grimm, desobedece aos conselhos da mãe, desvia-se do caminho e por isso recebe uma penalidade, ao ser perseguida e devorada pelo lobo mau. É uma espécie de conto exemplar, para explicar à criança sobre os perigos do mundo e a importância da obediência e do caráter reto.

Mas de que forma a noção de infância e a juventude e literatura infantojuvenil do passado podem ajudar o professor de hoje a escolher os textos para seus alunos do século XXI? O que deixou de ser interessante e o que sobreviveu? Como escolher entre os títulos o que há de melhor para a criança? Lembrando as palavras de Cecília Meireles (1984, p. 123):

Um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto.

Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreendemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade.

Mas, para pensarmos em literatura com ou sem adjetivo, é importante conhecermos um pouco mais sobre suas origens nas primeiras narrativas orais e escritas de que se tem notícia. De acordo com Coelho (2010), a **narrativa primordial** teria origem em parábolas, apólogos, fábulas, narrações mais ou menos simples que perderam o sentido com o passar do tempo, ficando apenas o enredo. A autora destaca a novelística popular medieval, de raízes indo-europeias. Essas narrativas passaram com o tempo a ter o nome de **clássicos infantis** ou **contos de fadas**, e, por serem contos orais, é impossível atribuir-lhes uma autoria o que em cada local onde eram contadas ganhavam novas roupagens, de acordo com o que agradava e interessava às comunidades que ouviam as histórias. A autora lembra que, "recolhidas em livro, tais coletâneas receberam os nomes de seus recriadores e continuaram a se difundir através do tempo e do espaço" (COELHO, 2010, p. 6). E esclarece:

São também de caráter *mágico ou fantasioso* as narrativas conhecidas hoje como Literatura Primordial: aquela que, embora não transcrita em material perene, atravessou séculos,

preservada pela *memória dos povos*. Nela foi descoberto o fundo fabuloso das narrativas orientais, que se forjaram durante séculos antes de Cristo e se difundiram por todo o mundo cristão através da tradição oral.

O poder de resistência dessa coisa, aparentemente tão frágil e precária, que é a *palavra* (literária ou não), prova de maneira irrefutável que a comunicação entre os homens é essencial à sua própria natureza. O impulso de contar *estórias* deve ter nascido no homem no momento em que sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos.

Em resumo: com relação à gênese da Literatura Popular/Infantil ocidental, sabe-se que está naquelas longínquas *narrativas primordiais*, cujas origens remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, deu-se durante a Idade Média, através da transmissão oral. (COELHO, 2010, p. 7)

De acordo com a autora, essas narrativas se popularizaram na Europa, transformaram-se em contos folclóricos durante a Idade Média e, depois de muitos séculos, passaram a compor a chamada *literatura infantil*. Algumas dessas histórias sofreram inúmeras transformações, enquanto outras tornaram-se mais fixas, por causa dos registros escritos.

Quanto às fontes das estórias, há inúmeras controvérsias, mas a elas se juntam os relatos antigos, como as fábulas de Esopo (século VI a.C.), com caráter exemplar e moralizante, tendo suas versões por La Fontaine no século XVII. Também é importante a compilação *As mil e uma noites*, muito famosa no mundo ocidental por causa das traduções para as línguas europeias, no início do século XVIII. Nessas compilações, expurgaram-se as narrativas de caráter licencioso e se mantiveram as de caráter moralizante, de modo que diversas histórias dessa coletânea foram divulgadas como Literatura Infantojuvenil.

Assim, além das traduções de textos orientais, as **primeiras manifestações literárias no Continente Europeu** são, de acordo com Coelho (2010), histórias orais, por exemplo as histórias do ciclo arturiano, com fadas, magos, guerreiros e cheias de soluções mágicas:

Durante os séculos medievais, surge em terras do Ocidente europeu uma copiosa literatura narrativa vinda de fontes distintas: uma popular e outra culta. A de fonte popular é a prosa narrativa “exemplar”, derivada das antiquíssimas fontes orientais ou greco-romanas. A de origem culta é a prosa aventuresca das novelas de cavalaria, de inspiração ocidental. Nesta, são realçados um *idealismo* extremo e um *mundo de magia e de maravilhas* completamente estranhas à vida real e concreta do dia a dia. Naquela, afirmam-se os problemas da *vida cotidiana*, os valores do comportamento ético-social ou as “lições” advindas da sabedoria prática. (COELHO, 2010, p. 25)

Coelho (2010) lembra a violência e a licenciosidade que faziam parte dessa literatura folclórica, oral, que depois passou a ser amenizada, e arrola vários livros, anônimos ou não, que circularam pela Europa durante a Idade Média, como as fábulas gregas que foram traduzidas para o latim, entre as quais o chamado *Romance da raposa* (Fedro, séculos X a XII), *Disciplina Clericalis* (Pedro Alfonso, século XII), *O livro das Maravilhas e o Livro dos Animais* (Raimundo Lúlio, século XIV e XV), *o Livro de Petrônio ou O Conde Lucanor* (D. Juan Manuel, 1335), *O Decameron* (Boccaccio, 1348), *O livro dos exemplos* (Clemente Sanchez, século XIV), *O livro dos Gatos* (Obra Anônima, século XIV), *O livro de Esopo* (século XV) e *Horto de Esopo* (século XV). Um ponto em comum entre a maioria desses textos, manuscritos, é o caráter exemplar, moralizador, ainda que não se tratasse de literatura destinada a crianças e jovens.

Podemos observar que a autora separa manifestações consideradas populares de outras consideradas cultas, como as novelas de cavalaria. Elas se difundiram pela Península Ibérica e tempos mais tarde foram parodiadas por Cervantes em seu *Don Quixote de La Mancha* (1605) ou retomadas por autores do Romantismo, como Walter Scott, em *Ivanhoé* (1819). Discute as novelas de cavalaria, como *Amadis de Gaula* [redondo] *A demanda do Santo Graal*, que trata do Rei Arthur, dos Cavaleiros da Távola Redonda, além das “canções de gesta”, sendo as mais antigas do fim do século XI: *Canção de Rolando*; *Peregrinação de Carlos Magno* [redondo] *Canção de Guilherme de Orange*.



### Pesquise mais

Sugerimos a leitura de *Panorama histórico da Literatura infantil/juvenil*, que traz mais detalhes sobre as narrativas primordiais e as manifestações literárias no Continente Europeu, que teriam originado, segundo a autora, a literatura infantil europeia/ocidental.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura infantil/juvenil**. Barueri: Manole, 2010.

Sugerimos também a leitura do capítulo "A criança, o livro e a escola", do livro *A literatura infantil na escola*, de Regina Zilberman, que destaca a importância da função formadora da literatura infantil.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1993.

Por fim, indicamos também a leitura do artigo "Literatura infantil e juvenil: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência", de Marta Passos Pinheiro, que trata das especificidades da literatura infantojuvenil e do público a quem é destinada.

PINHEIRO, Marta Passos. Literatura infantil e juvenil: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.) **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2014, p. 69-78.

Já no campo da oralidade, de acordo com Darnton (1986), as histórias eram muito transformadas quando contadas em diferentes lugares da Europa, de forma que se modificavam incorporando características, interesses e crenças de cada país. Isso permitiu que fossem criadas inúmeras versões de uma mesma história, ganhando elementos de acordo com aspectos sociais e culturais das regiões onde eram contadas, de modo a se tornarem interessantes para públicos específicos.

Essas histórias da oralidade são comentadas por Coelho (1987), que trata dos contos maravilhosos, com fadas e seres mágicos, soluções mágicas, princesas, gnomos e outros seres mágicos. Mas também havia as histórias da cavalaria, que se integram ao ciclo arturiano, ao qual foram adicionados valores do cristianismo. Segundo ela, teriam origem na mitologia céltica, sendo os celtas povos que habitaram várias regiões da Europa:



Provavelmente originários da Ásia, historicamente os celtas aparecem constituídos como povo da região sudoeste da Alemanha, de onde se viram impelidos para a Gália, Península Ibérica, Ilhas Britânicas, Vale do Pó... até que, entre os séculos II a.C. e I d.C., foram completamente submetidos pelos romanos. (A História registra cerca de 110 povos celtas, que, nesse

momento, haviam sido incorporados aos romanos.) Apenas escaparam do domínio de Roma os celtas fixados na Grã-Bretanha, onde a conquista latina foi incompleta, de modo que eles puderam se fortalecer, mesclando-se ao elemento indígena – os bretões – a ponto de resistir heroicamente à invasão saxônica, durante sessenta anos. Portanto, durante séculos, os celtas foram se expandindo e se fundindo com germanos, gauleses, francos, lusitanos, béticos, bretões etc. Daí compreender-se a extensão de sua influência cultural, que acabou por ser mais profunda na Bretanha, no País de Gales e na Irlanda. (COELHO, 1987, p. 37-38)

Ainda segundo Coelho (1987, p. 31), teria sido entre os celtas que nasceram as fadas “através de seus valores espirituais ou religiosos e de sua inteligência prática e criadora”. Essas histórias foram se preservando nas formas oral e escrita e continuam muito apreciadas, de modo que hoje as conhecemos como “contos de fadas”, vistos como *literatura infantojuvenil*.

Passamos, assim, à questão da **criação da literatura para crianças**, ao mesmo tempo que se consolidavam os valores da família burguesa. O autor considerado o iniciador da literatura infantojuvenil foi Perrault, que publicou, na França, em 1697, os *Contes du temps passé avec des moralités* (*Contos dos tempos antigos, com moralidades*), adaptações dos textos folclóricos. Em sua coletânea, foram publicados vários contos que ficaram famosos com o nome de Contos de Fadas, entre os quais está a história de “Chapeuzinho Vermelho”, provavelmente a mais famosa. No século XIX, surgiram os Irmãos Grimm, na Alemanha, o dinamarquês Christian Andersen, na Dinamarca. Trataremos desses três autores na Seção 1.2.

A obra de Perrault tem relação com o popular, por ter sido tirada de contos orais, folclóricos, que circulavam entre os camponeses, mas apresenta também a preocupação com o didático, com o acréscimo de moralidades, que inexistiam nas versões populares. Cademartori (1986) observa também que essas histórias sempre apresentavam personagens em situações precárias, semelhantes ao povo que as contava, mas acabavam tendo um final feliz, uma por meio através da mágica e do elemento maravilhoso.

A criança, nos séculos XVII e XVIII, era vista como um adulto em potencial, que precisava passar por um processo de maturação. A literatura passou a ter a função de ajudar nesse processo, e os contos folclóricos, acrescidos das moralidades, passaram a ajudar na educação. Se, em um primeiro momento, esses contos circulavam oralmente entre adultos, passaram, a partir de Perrault, a circular por escrito, adaptados, com cortes e censuras:



Os princípios educativos que regem os contos de Perrault são os critérios da arte moral definidos pela Contrarreforma: a valorização do pudor e também a cristianização. Um exemplo disso: na adaptação, a Bela Adormecida desperta enquanto o príncipe a abraça; na versão popular, ela fazia amor e concebia gêmeos adormecida, sem consciência de nenhum dos dois fatos. (CADEMARTORI, 1986, p. 13)

Vemos, assim, que, segundo Cademartori (1986), nas adaptações dos contos de fadas foram retiradas as referências à sexualidade, amenizada a violência e adicionada a moralidade, a qual ficaria atrelada à literatura infantojuvenil. Essa presença da moralidade, no entanto, fez que a literatura infantojuvenil enfrentasse problemas como, não ser vista como arte, pois:



Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18. Antes disto, não se escrevia para elas, porque não existia a "infância". Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985)

A questão do surgimento da família e valorização da infância é importante para refletirmos sobre o surgimento da literatura infantil na Idade Moderna, assim como sobre sua relação com a escola:



A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão.

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (CADEMARTORI, 1986, p. 13-14)



### Assimile

É importante destacar o fato de que o caráter moralizante, acrescido aos contos de fadas orais, acabou por ser incorporado pela literatura infantil, que passou a ser vista, em função disso, como uma literatura pedagógica ou pedagogizante. Passou, então, a sofrer preconceito e ser diminuída em relação à literatura sem adjetivos, diminuição essa que reflete em muitos aspectos a diminuição da criança que se tentou criar, por causa da pouca experiência e dependência dos adultos. Isso é reforçado por Cademartori (1986) ao afirmar que o adulto intelectual, o burguês, via tanto a criança como o povo como inferiores, e, desse modo, também a literatura infantojuvenil foi vista como um gênero menor.



### Refleta

Vimos aqui que, embora se considere normal o trabalho que liga a literatura infantojuvenil ao ensinamento, à “moral da história”, é importante que a criança e o adolescente leitores possam refletir e vivenciar o enredo das narrativas, de modo que elas, mais do que trazer uma moral fechada, deem abertura para a criança poder refletir. Segundo Zilberman (1993, p. 29), é importante a “conversão do livro num meio de cultura e questionamento, liberto de uma inclinação doutrinária”



### Exemplificando

Para imaginarmos como poderiam ser as histórias que mais tarde vieram a ser consideradas literatura infantojuvenil, sugerimos a leitura de uma versão da história de *Chapeuzinho Vermelho*, retirada da oralidade e transcrita por Darnton (1986), em que podemos ver crueldade, antropofagia, referências

indiretas à sexualidade, as quais foram expurgadas nas versões infantis. Nessa versão, não encontramos referência ao “chapéu” vermelho, a mãe não dá conselhos à filha antes de ela sair, a violência é explícita, descrita de forma crua: “Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa”. Temos também o diálogo entre o lobo e Chapeuzinho, que é no mínimo incômodo:

Então, o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se na cama comigo.
- Onde ponho meu avental?
- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.

Quando a menina se deitou na cama, disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!
- É pra me manter mais aquecida, querida.
- Ah, vovó! Que ombros largos você tem!
- É pra carregar melhor a lenha, querida.

[...]

E ele a devorou. (DARNTON, 1986, p. 21-22)

Também esse final, abrupto, tira qualquer esperança. Mas nele o leitor/ouvinte pode colocar suas reflexões, sem nenhuma indução do narrador, como veríamos na “moral da história”, na forma de versos, acrescentada por Perrault ou na continuação da história na versão dos Irmãos Grimm.



### Faça você mesmo

Quais fábulas e contos de fadas você conhece? Faça um resumo dessas histórias e comente sobre o final.

Pesquise as diferentes versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, e compare-as com a versão da oralidade, transcrita por Darnton (1986), arrolando diferenças e semelhanças.



### Vocabulário

**Apólogo:** é uma narrativa em prosa ou verso cujas personagens são seres inanimados, imaginariamente dotados de palavra e que representam características humanas. Encerra uma lição de moral.

**Fábula:** é uma composição literária em que os personagens são animais com características humanas, tais como a fala, os costumes etc. Essas histórias são geralmente feitas para crianças e terminam com um ensinamento moral de caráter instrutivo.

**Parábola:** é uma pequena narrativa que usa alegorias para transmitir uma lição de moral. As **parábolas** são muito comuns na literatura oriental e consistem em histórias que pretendem trazer algum ensinamento de vida. Têm simbolismo e cada elemento da história tem um significado específico.

Até aqui, tratamos das origens da literatura infantojuvenil, de alguns dos fatores históricos e sociais que levaram a seu surgimento, assim como de suas principais características. Vimos que a origem das histórias chamadas contos de fadas remonta a um passado distante. Elas chegaram até nós por meio das compilações e adaptações, na Idade Moderna, como reflexo do pensamento burguês e acrescidas de moralidades.

Quanto à definição do que seja um texto infantojuvenil, é algo que merece maior reflexão. Em um primeiro momento, pode-se pensar no livro destinado ao público infantil ou juvenil como aquele com ilustrações, histórias maravilhosas e textos curtos. Mas vimos que o conteúdo dos textos e o teor das adaptações refletem o ponto de vista do adulto sobre o que a criança deve ler, e, segundo esse ponto de vista, os melhores textos, pela óptica do adulto da Europa do século XVII e XVIII, seriam aqueles considerados exemplares.

### Sem medo de errar

No início desta unidade, destacamos o trabalho das professoras Marcela e Alessandra de buscar livros que sejam interessantes para seus alunos.

Reproduzimos aqui as questões:

O que essas professoras precisam saber para que possam fazer boas escolhas?

De onde vieram os contos de fadas?

Quando surgiu a literatura infantojuvenil?

E, ainda, o que define um texto como infantojuvenil?

Para ajudar no trabalho dessas professoras, é importante pensar na importância da disciplina de Literatura Infantojuvenil para sua formação, tanto no curso de Pedagogia como no curso de Letras. Lajolo (1988) afirma que a inclusão dessa disciplina é necessária e, mais do que isso, indispensável. Entre os pré-requisitos para o estudo desta disciplina, ela enfatiza:



É essencial, por exemplo, que se compreenda que a literatura infantojuvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, e que só se tornou uma necessidade (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de PERRAULT, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (LAJOLO, 1988)

Temos aqui novamente a referência às moralidades e a Perrault como o iniciador da literatura infantojuvenil no Ocidente. Mas o que é a literatura infantojuvenil? Qual é a razão do adjetivo? Será que ao adjetivarmos o texto como “infantil” ou “juvenil” estamos deixando de lado a natureza dele enquanto **literatura**? É importante enfatizarmos que o adjetivo traz a noção de infância e juventude como períodos distintos da vida, surgidos com a consolidação político-social da burguesia no Estado Moderno. É fundamental que você tenha tudo isso em mente para começar sua reflexão sobre como ajudar as professoras Marcela e Alessandra em sua tarefa.

Quando as professoras Márcia e Alessandra procuram textos infantis, elas têm a intenção de trabalhar com a leitura de fruição, mas não com as moralidades. Contudo, perceberam que essas estão atreladas ao texto infantil. É possível trabalhar de forma reflexiva e lúdica com tais histórias, sem se limitar à moralidade e sem subestimar o leitor infantil?



### Atenção

Há outras características além da moralidade a serem levadas em consideração para a escolha de um bom texto infantojuvenil. Para percebê-las, é preciso conhecer um bom número de textos desse gênero e as produções dos diferentes tempos e nos diferentes lugares. Também é importante ressaltar a diferença entre o caráter utilitário que se incute à literatura infantojuvenil e o caráter estético, que deve ser levado em consideração para sua valorização, assim como para a valorização de seus leitores. Ao longo das quatro unidades, retomaremos essa questão.

## Avançando na prática

### As diferentes versões de uma mesma história

#### Descrição da situação-problema

Certo dia, uma professora de uma escola estadual trouxe para seus alunos uma fábula bastante popular, *A cigarra e a formiga*. Ela buscou uma versão de que gostava, chamada *A formiga boa*, das fábulas de Monteiro Lobato, em que a formiga acolhe a cigarra que pede abrigo em sua casa. A cigarra faz até uma música e a canta no final, com elogios à atitude da formiga. Seus alunos ficaram interessados e aplaudiram, porém uma aluna disse que a história estava errada. A professora perguntou o porquê e ela respondeu que não era desse jeito a história do livro que sua mãe lia para ela desde que era menor.

Como a professora deve responder a essa questão?

#### Resolução da situação-problema

Para resolver essa situação, a professora precisa ter conhecimento sobre a origem das fábulas, sobre os principais escritores de fábulas e as diferentes versões que elas apresentam. Também pode levar outras versões da mesma história para conversar sobre elas com os alunos, deixando que eles expressem sua opinião.

É importante ela enfatizar para os alunos que não existe versão certa ou errada e que a existência de versões diferentes das mesmas histórias é absolutamente normal, especialmente porque as fábulas circulavam oralmente, levando ao célebre ditado “quem conta um conto aumenta um ponto”. Além disso, nas versões escritas também pode haver variações, e o leitor pode gostar mais de uma do que de outra.

A professora pode aproveitar essa oportunidade para trazer diferentes versões dessa e de outras fábulas. Também é interessante questionar os alunos sobre os diferentes finais que cada uma apresenta e deixar que eles exponham suas opiniões. Assim como

Monteiro Lobato expressava as suas no início do século XX:



Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir-se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. (LOBATO, 1959, p. 104)

Nesse trecho, vemos que Lobato (1959), para pensar no que escrever, observava a reação de suas crianças às histórias contadas pela mãe. Ao deixar de fixar a moral da história e focar na parte estrutural dos enredos, nos diferentes finais, na estrutura em verso ou em prosa, o trabalho pode ser enriquecedor e despertar o interesse dos alunos.

Além da exploração das diferentes versões dessa fábula, a professora pode pesquisar outras histórias que apresentem animais e levar o trecho de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, em que, por meio das brincadeiras ou “reinações”, as personagens questionam o final tradicional, de Esopo e La Fontaine, em que a formiga não dá abrigo para a cigarra.



### Lembre-se

Como vimos anteriormente, é importante que criança e adolescente leitores possam refletir sobre o tema das narrativas e apresentar também seus pontos de vista. Para isso, um trabalho com diferentes versões de uma mesma história pode ser enriquecedor, pois serve para se discutir sobre as variações e observar que não existe certo e errado nas versões da história, sendo normal haver mais de um final e de uma interpretação.

Outras histórias também podem ser pesquisadas para enriquecer a discussão sobre os finais. O professor pode também pedir que o aluno crie novos finais para as fábulas que conhecem ou mesmo que inventem novas fábulas.



### Faça você mesmo

Pesquise mais sobre as fábulas e os fabulistas e também procure diferentes versões para a mesma narrativa, como o exemplo que foi dado. Como você poderia enriquecer o trabalho com essa forma de narrativa, a fábula?

### Faça valer a pena

#### 1. Regina Zilberman problematiza:

“Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor” (1993, p. 22).

Tendo por base essa premissa e o que vimos sobre o conceito e natureza da literatura em geral e da literatura infantil em particular, é correto afirmar, sobre um bom texto de literatura infantojuvenil, que:

a) se um texto é ruim ou bom, isso vai depender da identificação da criança com ele. A criança irá se identificar com as personagens infantis das histórias, vendo nos textos as qualidades e defeitos dessas personagens. A moral da história é imprescindível para a distinção entre um bom e um mau texto e sem ela a mensagem principal pode se perder;

b) os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. Seu aspecto inovador merece destaque, na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia;

c) uma fábula, cujas personagens são animais, não permite a identificação com situações humanas cotidianas. Mas seu caráter moralizante faz com que ela seja adotada por todos os povos, adultos ou crianças, e serve como forma de difusão das ideias da classe dominante para as classes populares e para as crianças;

d) a leitura de textos literários é importante na formação da criança, pois a ajuda a distinguir entre o certo e o errado por meio da vivência de outras personagens com as quais ela pode se identificar e querer imitar;

e) Um texto de literatura infantojuvenil é bom quando é possível estudá-lo por meio da psicanálise, encontrando fatores do inconsciente dentro de histórias aparentemente desmembradas da realidade do leitor.

**2.** Tomemos o texto de Cecília Meireles (1984, p. 47-49):

"Os ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o encontramos: já os profetas o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo em povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida.

[...] Conta-se e ouve-se para satisfazer essa íntima sede de conhecimento e instrução que é própria da natureza humana. Enquanto se vai contando, passam os tempos do inverno, passam as doenças e as catástrofes – como nos contos de *Decameron* – chegam as imagens do sonho – como quando as crianças docemente caem adormecidas".

A partir da leitura desse texto, podemos deduzir, em relação às histórias contadas oralmente e às versões escritas dessas histórias, que:

- a) Ao transcrevermos as histórias da oralidade para a escrita, perdemos o encantamento ritual e a magia das histórias.
- b) O gosto de contar é idêntico ao de escrever, de modo que as conquistas da imprensa não inutilizam por completo o ofício do narrador;
- c) Os contos orais sempre tinham uma moral da história, e por isso os melhores contos para crianças são aqueles que têm moral.
- d) Os contos orais estavam ligados às vivências humanas e tinham finalidade lúdica de trazer satisfação;
- e) A moral da história é relativa, e os textos orais vão se modificando, de modo que não se pode afirmar o que é certo ou errado.

**3.** De acordo com Cademartori (1986, p. 40), "Quando se consideram as narrativas coletadas, portanto, é preciso levar em conta dois momentos: o momento do conto folclórico, sem endereçamento à infância, circulando entre adultos, e, mais tarde, a adaptação pedagógica com direcionamento à criança. É no segundo momento que surge o caráter de advertência, fazendo com que a personagem que se afaste das regras estabelecidas seja punida, como no conto *Chapeuzinho Vermelho*. Maravilhosos ou humorísticos, os contos populares, antes da coleta, destinavam-se ao público adulto e eram destituídos de propósitos moralizantes".

Se, antes da coleta de Perrault, os contos de fadas não tinham propósitos moralizantes, o objetivo dele ao adaptá-los teria sido, em primeiro lugar:

- a) Torná-los semelhantes às fábulas de Esopo e La Fontaine, que sempre apresentam uma moral da história.
- b) Criar textos mais interessantes para divertir as crianças, por meio do uso do maravilhoso.
- c) Ganhar fama e ser considerado o verdadeiro autor desses textos, que antes eram anônimos.
- d) Encantar crianças e adultos por meio de histórias com fadas, bruxas e duendes.
- e) Trazer para as histórias infantis os valores dos adultos e assim poder inculcar-lhes ideias de obediência, caridade etc.



## Seção 1.2

### A literatura infantojuvenil no mundo

#### Diálogo aberto

No início desta unidade, você entrou em contato com uma situação possível de ser vivenciada em sua realidade como aluno de Letras ou Pedagogia e como futuro professor. Vamos lembrá-la?

Marcela e Alessandra, professoras do quinto e sexto ano da rede pública, buscam conhecer melhor a literatura infantojuvenil para enriquecer o planejamento e apresentar livros interessantes para os alunos. Assim, voltamos à questão: que contribuições o conhecimento sobre a história da literatura infantojuvenil poderia trazer à reflexão dessas professoras sobre seu trabalho junto aos alunos?

As professoras Marcela e Alessandra, depois de estudar sobre o histórico da literatura infantojuvenil, querem se aprofundar nesse assunto, pesquisando sobre a literatura infantojuvenil no mundo. Elas querem também conhecer os clássicos adaptados para crianças e os textos que foram direcionados, desde sua produção, para os leitores crianças e jovens.

Em uma pesquisa na biblioteca da escola, encontraram alguns livros estrangeiros de literatura infantojuvenil. Na estante, estavam todos misturados, mas as professoras tinham interesse em separar quais entre aqueles livros eram adaptações de textos antigos e orais, quais eram adaptações de obras originalmente escritas para adultos e quais foram escritos já como histórias para crianças. Queriam também refletir sobre o valor literário e histórico dessas obras.

As questões a que responderemos nesta situação-problema são:

Quando e por que surgiu a literatura infantojuvenil?

Quem são os autores e quais são os textos mais significativos da literatura infantojuvenil mundial?

Para resolver essa situação, é preciso ter em vista as seguintes competências e objetivos:

- conhecer o panorama de autores e obras da literatura infantojuvenil mundial e as três formas como podem ser classificadas: adaptações dos contos orais, adaptações dos clássicos da literatura e também os primeiros textos criados para o leitor infantojuvenil, que acabaram por se tornar “clássicos infantojuvenis”;
- investigar o que eles têm em comum para terem se tornado sinônimo de literatura infantojuvenil no mundo.

### Não pode faltar

Vamos tratar aqui das diversas fontes dos textos, obras e autores que fazem parte do repertório de leitura e cultura das crianças do mundo. Abordaremos os contos de fadas adaptados, as adaptações dos clássicos apreciados pelos adultos e também textos escritos especificamente para as crianças, os quais, resistindo a inúmeros testes de recepção, ainda continuam atuais. Além disso, merece destaque o papel da tradução, pela qual temos acesso a esses livros em nossa língua. Para pensar nisso, é importante refletir sobre o que afirma Zilberman (1993, p. 22) sobre a literatura:



Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Vemos aqui uma reflexão sobre o valor da literatura e da fantasia para a formação do leitor, assim como de sua atualidade, pois ainda faz sentido para o leitor hoje, que se identifica com ela e pode, por meio da leitura, compreender melhor o próprio mundo. Vamos tratar dos autores Charles Perrault, Irmãos Grimm, Andersen e outros cuja obra se perpetuou na imaginação infantojuvenil.

## Charles Perrault e Irmãos Grimm

Sobre as adaptações dos contos de fadas por Perrault e os Irmãos Grimm, Regina Zilberman e Cademartori destacam o caráter educativo, a moral e o ensinamento, que foram acrescidos por eles. Assim, vemos que os primeiros livros para crianças já nasceram com propósitos educativos. Isso fica claro na versão de Charles Perrault (1628-1703) do conto *Chapeuzinho Vermelho*, com a **moral da história** no final:

Vemos aqui que as crianças  
 Sobretudo as meninas,  
 Belas, bem proporcionadas e gentis,  
 Fazem muito mal de dar ouvidos a qualquer um,

E que não é coisa de espantar  
 Que assim fazendo o lobo as coma.  
 Digo o lobo, porque todos os lobos nem  
 São da mesma espécie:  
 Há aqueles de um humor cortês.  
 Sem ruído, sem fel e sem cólera,  
 Que, familiar, condescendentes e doces,  
 Seguem as jovens moças  
 Até suas casas, até nas ruas.  
 Entretanto! Quem não sabe que esses lobos tão doces  
 De todos os lobos, são os mais perigosos!

(PERRAULT, 1987)

Mas precisamos saber mais sobre esses escritores. Começemos por Perrault. Segundo Cademartori (1992), Perrault teria sido o primeiro a direcionar os contos populares para as crianças, e há a suposição de que isso se deva ao fato de ele perceber que as crianças, entre elas os próprios filhos, ficavam fascinadas pelas histórias contadas pelas amas.

É importante lembrar que a criança começou a ser pensada como diferente do adulto, de acordo com Ariès (1981), a partir do século XVIII. Ela passou então a ser vista como frágil, dependente, com necessidades especiais, devendo ser cuidada e deixar de fazer parte do mundo do trabalho. Também se observa que, nas adaptações, as cenas violentas acabaram sendo amenizadas, enquanto nas versões orais isso não acontecia, pois não havia nenhum filtro, nenhuma censura às histórias que a criança ouvia dos adultos.



As histórias camponesas tinham um caráter amedrontador, um ar de pesadelo. Ao contrário das histórias reunidas e escritas pelos coletores ao redor do mundo, as originais não falavam através de símbolos, os camponeses não mascaravam as verdadeiras mensagens trazidas pelos contos, não tinham motivos para isso. Utilizavam na contagem de histórias elementos reais retirados do seu próprio dia a dia, as metáforas e eufemismos não eram necessários. Ao serem coletados por Perrault, os contos populares franceses passaram por uma considerável adaptação para que se tornassem adequados ao novo público, porém não perderam, em sua estrutura, características da realidade camponesa e burguesa daquela época que hoje nos levam a um estudo histórico de seu conteúdo. (SOUZA, 2015, p. 22-23)

Sobre a questão da violência explícita nas histórias em suas versões orais, Darnton (1986) afirma que Perrault retocou essas histórias para atender aos cortesãos aos quais endereçou seus contos. Além disso, ele havia participado da *Querela entre antigos e modernos*, da França do final do século XVII, defendendo a supremacia dos modernos em relação aos antigos, gregos e romanos, de modo que a compilação dos contos populares pode ser vista como uma defesa da modernidade, da cultura do seu país e da língua francesa.

No entanto, há também algumas hipóteses de que, mesmo tendo obtido sucesso na corte com seus contos, Perrault teria se envergonhado dessas publicações, já que as associou ao nome de seu filho Pierre. Por isso, segundo Souza (2015, p. 37), para o escritor francês, seria "mais condizente que um livro para crianças tivesse sido escrito por uma criança".

Mas Charles Perrault, com suas adaptações dos contos populares, acabou sendo visto como o iniciador do que chamamos de literatura infantil ou infantojuvenil. Cademartori (1992, p. 41) aponta detalhes sobre essas obras em suas versões populares, como a referência ao sexo e à violência, como a história da *Bela Adormecida*. Segundo

a autora, na versão da oralidade, a heroína “fazia amor e concebia gêmeos adormecida, sem consciência de nenhum dos dois fatos”, enquanto, na versão para crianças, ela acorda com um beijo de amor.

A autora destaca também o acréscimo de moralidades e referências à religiosidade, como em *Barba Azul* de Perrault, em que esposa de Barba Azul pede um tempo a ele para **fazer suas orações**. Mas, se esses preceitos cristãos e morais podem ser vistos hoje como endereçados às crianças, é preciso observar que seus propósitos na época correspondiam a um trabalho de cristianização e de civilização que fazia parte do pensamento iluminista da época. De qualquer forma, está claro que suas histórias teriam o propósito de, segundo Coelho (1987, p. 9), “divertir as crianças, principalmente as meninas, orientando sua formação moral”.

Os Irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), na Alemanha, entre os séculos XVIII e XIX, fizeram também uma importante coleta dos contos de fadas. Sua coleta de histórias populares fazia parte do projeto romântico de construção da germanidade, e seus contos acabaram sendo vistos como histórias para o lar, a família, e, conseqüentemente, lidos para as crianças. Os dois irmãos eram acadêmicos, linguistas, poetas, escritores e estudiosos do folclore, coletaram as histórias e as adaptaram também da oralidade para a escrita. Com seus registros dos “contos de fadas”, publicados entre 1782 e 1787, chegou, na sétima edição, a apresentar mais de 200 contos. Eles ganharam notoriedade e deram grandes contribuições à língua alemã. Seu nacionalismo levou-os a afirmar, por exemplo, que a história de *Chapeuzinho Vermelho* fosse exclusivamente alemã, embora haja estudos, como os de Darnton (1986), que afirmam que essa e outras histórias circulavam por todo o Continente Europeu, sofrendo adaptações de acordo com o país e a cultura com que se misturavam.

Um aspecto que chama nossa atenção ao compararmos a versão de *Chapeuzinho Vermelho* dos Irmãos Grimm com a de Perrault é que aqueles acrescentam um final feliz, em que o lobo é morto e a menina e sua avó são retiradas de sua barriga ainda com vida. Além disso, há dois momentos em que aparece o caráter de advertência no conto, como nos conselhos da mãe no início da história, no trecho:

Chapeuzinho, leve este bolo e esta garrafa de vinho para a vovozinha, pois ela está doente e fraca e isso lhe fará muito bem. Vá logo antes que o calor aumente e, quando chegar à floresta, não se desvie da estrada, senão você poderá cair, quebrar a garrafa e estragar o bolo, e assim a pobre vovozinha não receberá nada. Quando você chegar lá, não esqueça de dizer “bom dia” e não fique a olhar curiosamente para todos os cantos. (GRIMM, 2001, p. 10)

”

Essas palavras são reforçadas pela própria Chapeuzinho no final da história, pois, ao sair da barriga do lobo, a menina afirma: “Nunca mais sairei da estrada e penetrarei na floresta, quando isto for proibido por minha mãe”.

### Os contos de Andersen e outros

Outro autor de destaque na história da literatura infantojuvenil mundial é o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875). Entre seus seis volumes de *Contos*, publicados entre 1835 e 1842, temos inúmeras histórias famosas, entre elas *O patinho feio*, *As roupas novas do imperador*, *A pequena vendedora de fósforos* e *A pequena Sereia*.

Suas narrativas são uma coletânea de textos curtos, adaptações de contos orais aos quais ele juntou criações próprias. Garcez (1999, [s.p]) afirma que Andersen continua a tradição dos Irmãos Grimm, mas que:



Aos poucos adquiriu voz própria e, em estilo dinâmico e com enredos criativos, passou a produzir histórias provenientes de sua imaginação. Redigiu mais de 150 narrativas, que foram publicadas anualmente e eram lançadas sempre por ocasião do Natal.

Em seu parecer sobre o livro *Contos de Grimm*, que fez parte do acervo da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) e do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola – distribuídos às escolas públicas pelo MEC em 2000), Garcez chama atenção para um ponto importante de semelhança entre os contos de Andersen e componentes ideológicos das histórias populares:



[...] a revolta dos oprimidos contra os valores da aristocracia exploradora; a consciência da dificuldade de transformar essa realidade; a transfiguração do desejo em fantasia compensatória. Soldados, servos, artesãos, camponeses, por intermédio de forças mágicas e de elementos sobrenaturais, tornam-se fortes e vêm a ocupar o espaço que lhes é de direito na sociedade. (GARCEZ, 1999, [s.p])

Já Ninfa Parreiras, em seu parecer, dá maior destaque à vida do poeta e sua linguagem, e complementa, lembrando que ele viveu a experiência da pobreza, que foi um inovador, escrevendo numa linguagem simples e que:

Ainda em vida, Andersen ficou conhecido internacionalmente como o “mestre do conto de fadas”. Por isso, a importância de sua obra e a atualidade dos conteúdos abordados em suas histórias, cujos valores são estruturantes para a formação dos pequenos. (PARREIRAS, 1999, [s.p])



Pelos trechos de Garcez e Parreiras (1999), vemos que Andersen se destacou em relação aos seus antecedentes por, além de reproduzir contos de fadas, também criar os seus próprios. Algumas das histórias, como *A pequena vendedora de fósforos*, têm um final extremamente triste e realista. Mas há outras, como *O patinho feio*, que, por terem um final feliz com uma compensação para o personagem sofredor, parece ter sido o que mais fez sucesso, em especial entre as crianças. Segundo Tatar (2004, p. 289), essa história “transmite uma mensagem muito clara sobre autoestima, status social e promessa de transformação”.

Coelho (2010, p. 161) chama atenção para o aspecto das histórias do dinamarquês que sugeriam “padrões de comportamentos que seriam adotados pela nova sociedade que se organizava”. Entre esses padrões, ela cita a caridade própria do Romantismo. A autora lembra o constante confronto, nessas histórias, entre o forte e o fraco e a “superioridade humana do explorado” que mostra a “funda consciência de que todos os homens devem ter direitos iguais” (COELHO, 2010, p. 161). Ela ressalta também detalhes que aparecem nas histórias de Andersen que fazem parte de sua época (início do século XIX), como “a sarjeta” por onde é levado o soldadinho de chumbo pela enxurrada, a profissão de “limpador de chaminé”, as “vitrines” das lojas que eram observadas pela vendedora de fósforos, os próprios “fósforos” etc.

Entre os outros autores que também tiveram suas histórias celebrizadas em contos de fadas, temos Joseph Jacobs (1854-1916), folclorista australiano que viveu na Inglaterra. Seu texto mais conhecido é *A história dos Três Porquinhos*, cuja fonte, segundo Tatar (2004, p. 207), foi um livro de James Orchard, *Nursery Rhymes and Nursery Tales* (Contos e rimas para as crianças em seus quartos de dormir), publicado em 1893. No século XX, tivemos Angela Carther (1940-1992), escritora inglesa que deu destaque à questão da mulher nos contos de fadas, publicando textos não mais infantis e criando sua própria versão para a história de *Chapeuzinho Vermelho*, intitulada *A companhia dos lobos*. Carther também publicou contos de fadas que compilou ao redor do mundo e que recuperam o caráter violento das histórias orais, sem o filtro

da adaptação. Mas essa é outra história. Vamos agora tratar das histórias infantis que já nasceram na forma de livros, em vários lugares do mundo, e que merecem destaque neste rol de autores da literatura infantojuvenil tradicional.

### Os clássicos infantojuvenis

Nesses mais de 300 anos em que se noticia uma produção lida e relida por várias gerações de crianças e jovens, houve inúmeros autores, entre os quais faremos uma breve seleção.

Nessa seleção não pode faltar o inglês Lewis Carroll (1832-1898), autor de *Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Alice através do espelho* (1861). Seus livros vão além do mágico e maravilhoso e instauram o *nonsense*, a graça, o lúdico, sendo textos sedutores, de valor literário, pois dão abertura para várias leituras em vez de se fecharem em uma "moral da história". Observa-se que, pela sua complexidade, podem ser encontrados em versão integral, comentada e em inúmeras versões adaptadas, sendo riquíssimo material de leitura.

Na Itália, temos Carlo Collodi (1826-1890), cuja obra mais conhecida, *Pinóquio* (1887), retoma questões de moralidade e ética, desvalorizando a mentira e valorizando a honestidade. Também é digno de nota o escocês James Barrie (860-1937), cujo *Peter Pan* veio a público como peça teatral apresentada em 1904, com o título *The boy who wouldn't grow up* (*O menino que nunca quis crescer*), e depois teve edição no gênero narrativo, com o título *Peter Pan and Wendy* ou apenas *Peter Pan*, em 1911. Também nos Estados Unidos temos Frank Baum (1856-1919) com *O Mágico de Oz* (1901), que tem apelo à fantasia e personagens antropomorfizadas.

Embora não sejam textos exatamente destinados ao público infantojuvenil, as obras do americano Mark Twain (1835-1910) e do inglês Charles Dickens (1812-1870), por terem crianças e jovens como protagonistas, são populares e também lidos por crianças e jovens. São do primeiro os livros *Aventuras de Tom Sawyer* (1876) e sua continuação, *Aventuras de Huckleberry Finn* (1885). Do segundo merece destaque *Oliver Twist* (1837-1839), sobre as agruras de um menino órfão vivendo entre ladrões, mas que no fim se salva ao encontrar adultos benfeitores. Esses dois autores e suas obras nos fazem pensar na linha tênue entre literatura infantojuvenil e "literatura geral" e nos levam a tratar da questão dos clássicos adultos que foram adaptados para o público infantojuvenil.

### Adaptação dos clássicos adultos

Meireles (1984, p. 123), ao tratar da questão de quais livros indicar a crianças e jovens, afirma que, "Se a criança, desde cedo, fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito". Ela elogia a iniciativa de Charles e Mary Lamb que transformaram as peças de Shakespeare em contos a serem lidos pelas crianças em 1807 e afirma que "as grandes obras do

engenho artístico se immortalizam pela essência que trazem, e a forma que as reveste, constituindo-se em aquisições importantes para a nossa vida” (MEIRELES, 1984, p. 123). Mas existem inúmeras adaptações de obras, por exemplo aquelas que Charles e Mary Lamb fizeram das obras de Shakespeare, reduzindo-as, cortando trechos e transformando-as em contos. As outras histórias foram adaptadas, condensadas, traduzidas. Enfim, recontadas.

Machado (2002) defende a leitura dos clássicos universais desde cedo, e, entre seus argumentos a favor disso, está o fato de que:

[...] São livros que conseguem ser eternos e sempre novos. Mas que, ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de uma maneira muito especial porque a juventude comunica ao ato de ler, como a qualquer outra experiência, um sabor e uma importância particulares. (MACHADO, 2002, p. 24)



A autora defende com tanta veemência a leitura dos clássicos pelas crianças e jovens a ponto de afirmar: “Dispensá-los por ignorância seria uma grande perda” (MACHADO, 2002, p. 24).

Entre os inúmeros clássicos adultos que se tornaram textos infantojuvenis, podemos destacar o espanhol *Dom Quixote* (1605), de Miguel de Cervantes (1547-1616), o francês Fenelon (1651-1715), com *Aventuras de Telêmaco* (1699), adaptação da *Odisseia*, de Homero. Nesta adaptação, o herói do livro é Telêmaco, filho de Ulisses, que viaja por vários lugares procurando pelo pai e também adquirindo conhecimento, de modo que, ao voltar para casa, já é um homem adulto e experiente.

Porém, duas histórias escritas para adultos, do século XVIII, fizeram sucesso entre crianças e jovens na forma de adaptações. Trata-se de *Robinson Crusoe* (1719), do inglês Daniel Defoe (1660-1731), e *Viagens de Gulliver* (1726, alterado em 1735 a pedido do autor), do irlandês Jonathan Swift (1667-1745).

Das duas obras publicadas na Inglaterra naquela época de grande difusão da leitura entre os burgueses, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, foi bastante fácil de se adaptar, uma vez que já era uma história apreciada por burgueses e cristãos. Trata-se de um homem que sai de sua casa para viver aventuras pelo mundo e que, ao se ver preso em uma ilha deserta por vários anos, escreve um diário para fazer um exame de consciência e ainda trabalha para, a partir dos grãos encontrados nos restos do navio com o qual naufragou, produzir trigo e fazer o pão. Ou seja, era um homem autossuficiente (*self made man*), modelo do que deveria ser um cidadão inglês, em que mesmo em meio às maiores privações não se deixava abater. Por isso, a obra fez grande sucesso no

século XVIII, não só em versões oficiais, como também em versões piratas, chamadas de *chap books*, sendo então resumida, tendo partes retiradas, restando as principais aventuras. Já no século XIX, Era Vitoriana, temos as versões infantis ilustradas. Tudo isso é relatado na tese de Prior-Palmer (1999).

Já *Viagens de Gulliver* é um texto extenso, de sátira mordaz à Inglaterra do tempo de Swift. Seus dois primeiros livros tratam de seres humanos em miniatura: *Viagem a Lilibut*, em que o herói é um gigante num país de seres pequeninos, e *Viagem a Brobdingnag*, em que a situação se inverte e ele é um ser pequenino num país de gigantes. Essas duas histórias perderam seu caráter satírico e tiveram apenas alguns episódios sobreviventes nas versões infantojuvenis. Além disso, tiveram trechos referentes à escatologia e sexualidade retirados a partir de suas versões do século XIX.

Sobre as edições e recepções dessa obra, além de Prior-Palmer (1999) temos a tese de Vieira (2004), que compara trechos de *Viagem a Lilibut* numa versão integral em inglês com as primeiras adaptações da obra publicadas no Brasil, feitas por Carlos Jansen (1888) e Monteiro Lobato (1937). Podemos observar nessas adaptações o processo de condensar a história, suprimir alguns trechos, dar destaque aos trechos fantasiosos e também adicionar valores morais, fato que se deu, segundo Prior-Palmer (1999), nas adaptações para crianças na própria língua inglesa.

No caso da obra *Dom Quixote [redondo]* temos, no Brasil, o trabalho de Monteiro Lobato, *Dom Quixote das Crianças* (1936), em que as personagens discutem sobre a melhor forma de apresentar a história aos ouvintes de dona Benta e aos leitores daquele mesmo livro. Quando a avó começa a ler o livro numa versão integral, mesmo que traduzida, as crianças reclamam da linguagem. Nesse momento a matriarca do Sítio do Picapau Amarelo afirma que não vai ler, mas, sim, contar a história.



– Meus filhos – disse Dona Benta –, esta obra está escrita em alto estilo, rico em todas as perfeições e sutilezas da forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas.

– Isso! – berrou Emília. – Com palavras suas e de Tia Nastácia e minhas também – e de Narizinho – e de Pedrinho – e de Rabicó. Os viscondes que falem arrevesado lá entre eles. Nós, que não somos viscondes nem viscondessas, queremos estilo de clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido. Comece. (LOBATO, 2010, p. 17)

A discussão das personagens sobre o jeito de se narrar a história diz muito sobre a forma como o escritor a adapta para seu leitor. É uma forma de adaptação dos clássicos estrangeiros para as crianças brasileiras, que ele fez não só com esta obra, mas também com *Peter Pan*, que era obra infantojuvenil e contemporânea, mas que também apresentou como uma história contada dentro de outra história. A estratégia tornou a leitura desses textos agradável, bem-humorada, ou seja, atraente para o leitor, criança ou jovem.



### Assimile

Sobre a questão da infância, é importante lembrar que foi uma noção construída a partir dos séculos XVII e XVIII e que, juntamente com ela, vieram os pensamentos de separar a criança do mundo adulto, de censurar, filtrar aquilo que deveria aparecer nos textos infantis. Assim, muitas histórias, em sua versão infantojuvenil, sofreram cortes, foram tirados trechos considerados violentos e licenciosos e foram colocados moral e caráter de advertência, a fim de pensar no futuro da criança, prepará-la da melhor forma possível para o mundo adulto.



### Refleta

Qual é a característica comum entre as histórias mencionadas, os contos de fadas, adaptações de clássicos e histórias infantis? Será que é a magia, a fantasia, o *nonsense*? Ou será que é a parte da moral, a que por muito tempo se limita à literatura infantojuvenil?



### Pesquise mais

Sugerimos que você assista à história de *Chapeuzinho Vermelho*, adaptação de Neil Jordan para o conto de Angela Carther, intitulado *A companhia dos lobos*, versão feminista da famosa história como resposta ao comentário de Bruno Bethelhein (2002) de que Chapeuzinho teria se deixado levar por ser uma menina “decaída”.

Também sugerimos que leia alguns dos contos de Andersen, como *As roupas novas do Imperador*, *O patinho feio*, *A pequena vendedora de fósforos* [redondo] *O soldadinho de Chumbo*.

A COMPANHIA DOS LOBOS. Direção de Neil Jordan. Produção de Chris Brown e Stephen Woolley. Roteiro: Neil Jordan e Angela Carter. Música: George Fenton. ITC Entertainment Ltd. Versão Brasileira Barueri: Flaschstar Home Vídeo, 1984. Estados Unidos/Reino Unido. (93 min.), (DVD.),

son. color. Trailer oficial disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ARC93pDUGbQ>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Sugerimos também a leitura do livro: BETELHEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



### Exemplificando

Além das versões da história de *Chapeuzinho Vermelho*, seria interessante a leitura das versões de *Cinderela* de Perrault e dos Irmãos Grimm.

Como há contos de fadas que se repetem na coletânea de Perrault e dos Irmãos Grimm, é interessante conhecê-las e ver suas semelhanças e diferenças.

Um exemplo: na versão de Perrault para *Cinderela* não aparece o trecho em que as irmãs más cortam os pés para caberem no sapatinho. Assim, vemos que a *Cinderela* de Perrault é menos violenta que a dos Irmãos Grimm, ao contrário do que ocorre com a história de *Chapeuzinho Vermelho*, que é suavizada na versão dos escritores alemães, com a chegada do caçador que mata o lobo, salvando a menina e a avó.



### Faça você mesmo

Você conheceu um pouco sobre algumas histórias infantis tradicionais de Perrault, Irmãos Grimm e Andersen e sobre diferentes versões de uma mesma história. Que outros contos de fadas você conhece?

Pesquise mais em livros e na internet, por exemplo: <[http://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/index](http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index)>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Você também pode buscar essas histórias por autor ou por título, no endereço: DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Acesse o link e confira os contos de Charles Perrault: Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/contos/perrault.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2016.



## Vocabulário

**Adaptação:** no caso da literatura, adaptar significa, por exemplo, adaptar um texto para determinado leitor. No caso da adaptação de um clássico para crianças, o adaptador pensará nos critérios para torná-lo interessante para o aluno, como clareza, simplicidade etc.

**Clássico:** obra artística que pode servir de modelo, cujo valor é universalmente reconhecido, geralmente ligado às primeiras manifestações de tal obra.

**Iluminismo:** movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que implica recusa a todas as formas de dogmatismo, especialmente o das doutrinas políticas e religiosas tradicionais.

**Nonsense:** seria o mesmo que absurdo, sem sentido, contrassenso, em inglês. Trata-se de algo disparatado, sem nexos. Esse absurdo é uma forma de humor.

**Querela entre antigos e modernos:** uma controvérsia entre franceses pertencentes à Academia de Letras. Eles debateram se deviam exaltar o rei Luis XIV, o rei-sol, recorrendo às citações dos clássicos do mundo greco-romano, ou se deveriam inspirar-se em obras mais próximas, da história do cristianismo ou do presente. Essa discussão teve início em Paris no ano de 1687 e abriu caminho para a crescente valorização do Moderno como oposto ao Antigo.

**Sátira:** composição livre e irônica contra instituições, costumes e ideias de uma época, ou seja, uma composição que ridiculariza os vícios e as imperfeições de pessoas ou grupos representados.

## Sem medo de errar

No início desta aula, você teve contato com a situação-problema relativa à pesquisa das professoras Marcela e Alessandra. Vamos lembrá-la?

As duas professoras pesquisavam sobre os clássicos adaptados para crianças e os textos que surgiram depois e que podemos chamar de clássicos infantis.

Na estante, estavam todos misturados, mas as professoras tinham interesse em separar quais entre aqueles livros eram adaptações de textos antigos e orais, quais

eram adaptações de obras originalmente escritas para adultos e quais foram escritos já como histórias para crianças. Queriam também refletir sobre o valor literário e histórico dessas obras.

Para resolver essa situação, é preciso ter em vista as seguintes competências e objetivos:

- Conhecer o panorama de autores e obras da literatura infantojuvenil mundial e as três formas como podem ser classificadas: adaptações dos contos orais, adaptações dos clássicos da literatura e também os primeiros textos criados para o leitor infantojuvenil, que acabaram por se tornar “clássicos infantojuvenis”.
- Investigar o que eles têm em comum para terem se tornado sinônimos de literatura infantojuvenil do mundo todo.

Devemos, então, considerar:

- ✓ Como ocorreu o processo de adaptação dos contos populares?
- ✓ Quais são os objetivos das adaptações e produções?
- ✓ Qual é a importância dessas obras para a formação do corpus da literatura infantojuvenil mundial, que veio a influenciar e ditar modelos do que seria a literatura para a criança e o adolescente no mundo ocidental?

Para responder a essa situação, devemos considerar que a literatura infantojuvenil iniciou-se com Perrault, na França, no final do século XVII, e que também houve uma coleta e adaptação de contos pelos Irmãos Grimm, na Alemanha, no século XVIII. As histórias dos Irmãos Grimm são mais numerosas que as de Perrault, mas há alguns contos comuns aos dois, e neles podemos ver diferenças e semelhanças, o que é interessante investigar.

Tratamos também das adaptações dos textos clássicos e dos textos originalmente publicados como literatura infantojuvenil, lembrando, porém, que há apenas traduções desses textos, originalmente escritos em outras línguas. Essa grande variedade de traduções e versões é muito rica para o trabalho das professoras e pode encantar seus alunos, pois a tradução, assim como o desenho, são formas de leitura e variações sobre as mesmas histórias.

Refleta sobre o sentido das adaptações. Essas, muitas vezes, tiveram como objetivo censurar partes dos textos consideradas impróprias ou indesejáveis numa versão infantojuvenil. Observe que tanto nas adaptações dos textos orais como dos escritos há modificações, sejam elas adição de moralidade, introdução ou retirada de um ou outro episódio e também simplificações da linguagem e retirada de trechos.

Considere também o seguinte: essa forma de adaptar os clássicos geralmente traz uma linguagem simplificada, semelhante ao que afirmava Lobato na voz de Emília, que queria ouvir as histórias num “estilo clara de ovo, bem simples de entender”.

Também a descoberta dos textos originalmente escritos para o público infantojuvenil foi importante, pois mostra a valorização desse público, o que ocorreu a partir do século XVIII. Na maioria desses textos, não há uma preocupação com a moral da história, mas há predomínio de crianças como personagens principais, presença do maravilhoso e das soluções mágicas, que apelam para a fantasia do leitor. Observe também que, mesmo entre alguns textos originalmente escritos para o público infantil, são feitas adaptações, como no caso de *Alice no País das Maravilhas*, que apresenta versões resumidas ou recontadas, ou mesmo histórias como a de *Peter Pan*, que na primeira tradução e adaptação feita por Monteiro Lobato já é resumida e aparece na forma de uma história contada oralmente por Dona Benta às demais personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, procurando reproduzir, assim, as versões orais das histórias tradicionais.



### Atenção

Devido à grande quantidade de autores arrolados e às diferentes manifestações consideradas literatura infantojuvenil (adaptações de contos populares, adaptações de clássicos adultos, produções exclusivas para o público infantil), seria interessante você conhecer determinada quantidade de textos para escolher alguns, seja pela temática, seja pela semelhança e diferença em relação a outros. Você pode também pensar na apresentação desses textos para os alunos, de modo que eles tomem conhecimento dessa variedade.

## Avançando na prática

### Uma mesma história, várias versões

#### Descrição da situação-problema

Uma professora conta a história de *Bela Adormecida* para seus alunos, tendo escolhido a história de Charles Perrault, em que, depois de o príncipe se casar com a princesa e ter dois filhos, ainda há o problema de a mãe desse príncipe ser uma ogra e querer devorar os netos e a nora. Quando ela contou essa história, foi questionada pelos alunos, que já conheciam uma versão em que o final da história é o casamento entre o príncipe e a princesa.

Como essa professora pode proceder em relação à polêmica levantada?

## Resolução da situação-problema

Para resolver a situação, essa professora pode aproveitar a oportunidade e discutir com os alunos sobre a grande variedade de versões para uma mesma história e estimulá-los a pesquisar as diferentes versões do conto *A bela adormecida*, comparar os livros, as ilustrações e os autores, de modo a observarem que é normal essa diferença, devido ao fato de, antes de serem escritas, essas histórias terem sido contadas oralmente, seguindo o dito popular “quem conta um conto aumenta um ponto”.

A professora pode também aproveitar esse momento para apresentar as questões da materialidade dos textos, as ilustrações dos livros os autores, tradutores etc. Pode também pedir aos alunos que criem novos finais para as mesmas histórias. Isso provoca uma discussão bastante rica sobre a questão dos elementos dos contos de fadas, de diferentes versões de outras histórias, das marcas do adaptador ou tradutor naqueles textos. Também vale a pena uma discussão sobre o que viria a ser um ogro nos contos de fadas, preparando as crianças para o filme *Shrek*, em que o ogro, é herói e não vilão.



### Assimile

Nesta seção, tratamos dos primeiros nomes ligados aos contos de fadas, que são Charles Perrault e os Irmãos Grimm, e da questão de seus textos terem sido adaptados a partir de histórias populares, contadas oralmente. Também mencionamos outros escritores que se dedicaram a escrever exclusivamente para crianças, podendo ser chamados de autores (diferentemente dos outros, que seriam compiladores ou adaptadores). Entre esses, destacam-se textos mais literários, como *Alice no País das Maravilhas* e outros que tendem ao utilitarismo, trazendo preceitos morais, como *Pinóquio*.

Tratamos, por fim, das adaptações dos textos considerados clássicos da “literatura geral” e que passaram por vários processos para serem lidos (com deleite e facilidade?) pelo leitor infantojuvenil. Entre os processos de adaptação desses textos estão a condensação, os cortes de trechos e também, em alguns casos, o acréscimo de moralidades (*Viagens de Gulliver*).

## Faça valer a pena

**1.** Podemos comparar alguns contos de fadas que aparecem na coletânea de Perrault e dos Irmãos Grimm, que estão afastados no tempo e espaço, sendo Perrault da França do século XVII e os Irmãos Grimm da Alemanha do século XIX.

Ambos acabaram sendo lidos como literatura infantil. Porém a principal diferença entre a versão de Perrault e dos Irmãos Grimm é que, na história de *Chapeuzinho vermelho*, os Grimm acrescentaram:

- a) Um ogro.
- b) A moral da história.
- c) Detalhes violentos.
- d) O capuz vermelho.
- e) Um final feliz.

**2.** Coelho (2010, p. 161) chama atenção para o aspecto de contar histórias para as crianças sugerindo “padrões de comportamentos que seriam adotados pela nova sociedade que se organizava”. Entre esses padrões, ela cita a caridade, própria do Romantismo. A autora lembra o constante confronto, nessas histórias, entre o forte e o fraco e a “superioridade humana do explorado”, que mostra a “funda consciência de que todos os homens devem ter direitos iguais”.

De acordo com isso, podemos afirmar que as histórias de Andersen:

I – Assim como as histórias de Perrault e dos Irmãos Grimm, tinham uma moral a ser transmitida.

II – Mostravam os mesmos problemas semelhantes àqueles vividos nos outros contos populares, como a pobreza, e soluções semelhantes também.

III – Apresentavam um *nonsense*, semelhante ao que vemos em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.

IV – Apresentavam uma modernidade por tratarem de aspectos que não existiam nas histórias orais, por exemplo, os fósforos, em *A pequena vendedora de fósforos*.

Estão corretas as seguintes afirmativas:

- a) I, apenas.
- b) I, II e III, apenas.
- c) II, III e IV, apenas.

- d) I, II, IV, apenas.
- e) II e IV, apenas.

**3.** Entre as histórias tradicionais que temos hoje, há aquelas que foram tiradas da oralidade, aquelas que foram escritas já como literatura infantojuvenil e aquelas que surgiram como texto para adultos.

Qual história foi escrita com destinação aos adultos e, devido aos cortes, mas, adição de moralidades, acabou ficando mais conhecida como uma obra da literatura infantil?

- a) *Alice no País das Maravilhas.*
- b) *Viagens de Gulliver.*
- c) *O Mágico de Oz.*
- d) *Chapeuzinho Vermelho.*
- e) *A Bela Adormecida.*

## Seção 1.3

### A literatura infantojuvenil no Brasil

#### Diálogo aberto

Na Seção 1.1, você aprendeu sobre o surgimento e papel da literatura infantojuvenil e suas origens remotas. Na Seção 1.2, você conheceu os primeiros textos adaptados para o público infantil, além dos chamados clássicos infantis, que tiveram sucesso de recepção em todo o mundo. Agora, vamos estudar as características da **literatura infantojuvenil brasileira** e sua trajetória, que já tem mais de 100 anos. Trataremos, nesta seção, da chamada literatura infantojuvenil no Brasil.

Vamos retomar mais uma vez contexto de aprendizagem desta unidade? Lembramos ser uma situação possível de ser vivenciada em sua realidade como aluno de Letras ou Pedagogia e como futuro professor.

Tratamos das professoras Marcela e Alessandra e de suas pesquisas sobre a literatura infantojuvenil em busca de obras interessantes para trabalhar com seus alunos de quinto e sexto ano. Vamos ajudar essas professoras e seus alunos a conhecer mais sobre a literatura infantojuvenil brasileira? Ou seja, que contribuições o conhecimento sobre a história da literatura infantojuvenil pode trazer para enriquecer a reflexão dessas professoras sobre seu trabalho junto aos alunos?

As professoras já conhecem bastante sobre a literatura infantojuvenil mundial. Mas, conhecendo sobre essa literatura, elas precisam saber sobre sua influência na literatura infantojuvenil brasileira e também sobre os autores e a produção nacional.

Vamos, portanto, à situação-problema desta seção:

Tendo conhecido e trabalhado com alguns livros da literatura infantojuvenil mundial, em várias traduções e versões, Marcela e Alessandra sentiram falta de livros brasileiros para trabalhar com seus alunos e quiseram conhecer mais sobre a produção nacional. Quando pesquisaram os catálogos, observaram que obras de 50 anos atrás ou mais eram apresentadas junto a outras contemporâneas. Começaram, então, a levantar questões como: Há diferença entre um livro de poesias de Cecília Meireles e um de Olavo Bilac? Há alguma semelhança entre a obra infantojuvenil de Monteiro Lobato e a obra de João Carlos Marinho? Outra questão: quando e por que surgiu a literatura

infantojuvenil brasileira? E como é a produção nacional nos dias de hoje? Ou seja, os textos da literatura infantojuvenil brasileira que lemos hoje são muito diferentes dos textos que eram lidos pelas crianças e jovens do século XIX? E quanto à especificidade do gênero lírico, como era e como é hoje?

Para resolver essa situação, é preciso ter em vista as seguintes competências e objetivos:

- Conhecer o panorama de autores e obras da literatura infantojuvenil brasileira e suas diversas manifestações, desde o surgimento, no século XIX, passando por Monteiro Lobato.
- Analisar a diferença entre os textos que têm um caráter mais utilitário e os que são mais lúdicos, ou seja, os que mostram o ponto de vista do adulto e os que compactuam com a criança.
- Estudar a especificidade do gênero lírico e as produções brasileiras desse gênero destinadas a crianças e jovens.

## Não pode faltar

### Breve histórico

Segundo Lajolo e Zilberman (1999), a literatura infantojuvenil brasileira teve início no final do século XIX e início do século XX. Nessa produção, constam traduções de textos estrangeiros, obras retiradas do folclore brasileiro e também produções dirigidas ao uso nas escolas. Por volta do período da proclamação da República (1889), houve intelectuais que se manifestaram a favor de se produzir textos para as crianças brasileiras, quer fossem traduções no português do Brasil, já que observaram que as crianças brasileiras tinham dificuldade em ler traduções portuguesas, quer textos escolares dirigidos ao público infantojuvenil.

Entre os primeiros tradutores de livros infantojuvenis no Brasil merece destaque Figueiredo Pimentel, que produziu para o a Livraria Quaresma-Editora livros como os *Contos da Carochinha* (1894), que reuniam contos de Perrault, Grimm e outros. A esse se juntaram depois, com o mesmo teor, os *Contos da Avozinha* e *Contos da Baratinha*, ambos de 1896.

Chama atenção nessa produção de Pimentel o que ele escreve em sua dedicatória do livro *Contos da Carochinha*: “São histórias para crianças, mas todas têm um fundo moral, muito proveitoso, ensinando que a única felicidade está na Virtude, e que a alegria só vem de uma vida honesta e serena”. E também: “E lembra-se que a vida de família é a única feliz, que o lar é o único mundo onde se vive bem, onde a mulher, boa, santa, pura, carinhosa, impera como rainha” (PIMENTEL, 1958). Essas palavras

mostram muito do pensamento da época sobre o que seria a literatura para as crianças e jovens, uma literatura de cunho moralista e com fins pedagógicos.

Nesse pensamento de Pimentel, temos um modelo de representação da família que poderia ser chamado de modelo eufórico, de acordo com a classificação de Zilberman (1985), em que se valoriza ao máximo o ideal familista e em que as personagens só estão seguras no ambiente familiar, onde tudo é perfeito e são sempre protegidas. De acordo com a autora, nesse tipo de texto é bem clara a “divisão de papéis: a mãe torna-se a responsável pelo lar e pela preservação dos filhos, sendo a provedora de alimentação e afeto; e o pai assume os encargos financeiros do pequeno grupo, advindo do trabalho sua principal fonte de renda” (ZILBERMAN, 1985, p. 96).

Na área da tradução, também é importante destacar o trabalho de Carlos Jansen, que traduziu obras clássicas de literatura infantojuvenil. São dele as primeiras adaptações brasileiras de *As Viagens de Gulliver* (1888), *D. Quixote de La Mancha* (1901), *Mil e Uma Noites* (1882), *Robinson Crusó* (1885) e *Aventuras Pasmosas do Celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891).

No recolhimento de narrativas folclóricas nacionais, destacou-se Alexina de Magalhães Pinto, com *As Nossas Histórias* (1907); *Os Nossos Brinquedos, contribuição para o folclore* (1909); *Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares* (1916); *Provérbios Populares*, escolhidos para uso das escolas primárias (1917); e *Cantigas das Crianças e dos Pretos* (s.d.).

Mas a maior produção foi a da literatura escolar, em que se destaca Olavo Bilac (1865-1918), cujas obras para crianças são em especial de caráter nacionalista ou pedagógico. Sobre ele afirma Sandroni (1997, p. 43):

É portanto como “guardião das virtudes cívicas”, como educador, que Olavo Bilac decide escrever para crianças livros que visavam em primeiro lugar informar, transmitir conhecimentos e comportamentos exemplares segundo os valores da ideologia dominante. Nada melhor para isso do que a retórica na qual era mestre. No caso do livro de leitura para crianças, os objetivos moralizantes eram, à época, muito mais importantes do que os da Literatura enquanto Arte: deflagrar a emoção, o sentimento estético, o prazer, a fruição.

”

Suas obras para crianças são *Contos Pátrios* (1904); *Teatro Infantil* (1905); *A Pátria Brasileira* (1910, com Coelho Neto); e *Através do Brasil* (1910, com Manoel Bonfim). Esse último é uma espécie de narrativa exemplar, história de dois irmãos órfãos de mãe que, ao saberem que seu pai está doente, fogem do colégio e percorrem o Brasil inteiro à procura dele. Durante a viagem, o irmão mais velho, Carlos, de 15 anos, é uma espécie de professor que ensina a respeito do mundo para o irmão mais novo, de 10 anos.

Nesse livro, segundo Sandroni (1997), aparecem alguns conceitos dos autores:



O conceito da criança miniatura do homem, por exemplo, já que os meninos são perfeitamente capazes de tomar decisões e enfrentar dificuldades de forma adulta. A ideia de que o homem do interior é bom e generoso: todas as pessoas que os dois encontram compadecem-se deles e lhes oferecem comida, abrigo e, às vezes, até dinheiro. Nessa primeira parte, através do sertão a pé, a cavalo ou de trem, a narrativa surpreende pelo grande interesse que desperta.

Todas as ocasiões são aproveitadas para a transmissão de informações. Cada novo personagem exerce uma profissão diferente e descreve o que faz ou mesmo leva os meninos a visitarem o engenho, a ferrovia, participam de caçada, pescaria, banho de rio. (SANDRONI, 1997, p. 45-46)

Bilac também publica *Poesias Infantis* (1904), com poemas de cunho pedagógico e moralista. Veja um exemplo, o poema *A boneca*:

### A Boneca

Deixando a bola e a peteca

Com que inda há pouco brincavam,

Por causa de uma boneca,

Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: "É minha!"

– "É minha!" a outra gritava!

E nenhuma se continha,  
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada)!  
Era a boneca. Já tinha  
Toda a roupa estraçalhada,  
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,  
Que a pobre rasgou-se ao meio,  
Perdendo a estopa amarela  
Que lhe formava o recheio.

E, por fim de tanta fadiga,  
Voltando à bola e à peteca,  
Ambas, por causa da briga,  
Ficaram sem a boneca.

(BILAC, 1904 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1986)

Esse é um típico exemplo de poema que objetiva passar uma moral. Entre as características da literatura infantojuvenil brasileira de 1880 a 1910 estão também o **nacionalismo**, que inclui a exaltação da natureza, dos heróis da história do Brasil e exaltação da língua. Além disso, junto à moral, vemos a **religiosidade**; as crianças que aparecem nas histórias são sempre obedientes, adoram estudar, não chegam atrasadas, enfim, são crianças-modelo para o pequeno leitor, como os adultos esperavam que as crianças fossem. Mais informações sobre esses autores e obras podem ser vistos no site Memória de Leitura, no item Literatura infantil (Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/>>. Acesso em: 9 set. 2016).

## Monteiro Lobato

A obra infantil de Monteiro Lobato (1882-1948) rompe com esse tipo de literatura pedagógica de Bilac e seus contemporâneos. Antes mesmo de sua produção, pelas cartas que trocava com Godofredo Rangel, ele tratava dos problemas dos textos que existiam na época, afirmando: "é de tal pobreza e tão besta a nossa literatura que nada acho para a formação de meus filhos" (LOBATO, 1959, p. 104).

Monteiro Lobato foi o grande inovador da literatura infantojuvenil brasileira. Ao longo da década de 1910, ele fez planos do que seria sua produção para crianças e, logo depois de seu primeiro livro de contos, *Urupês* (1918), lançou *A menina do Narizinho Arrebitado* (1921). Produziu uma vasta obra infantojuvenil até 1944, a qual pode ser encontrada em suas *Obras Completas* (17 títulos). Sua inovação ocorreu não apenas na forma (linguagem mais solta, oralidade), como também no conteúdo (crianças que fugiam ao modelo de virtude, textos sem moralidades e humorísticos, permissão para a criança colocar seu ponto de vista e discussão sobre a própria questão do ponto de vista). O autor trabalhou com temas como a leitura, a tradução, a intertextualidade e a renovação da literatura infantil, respeitando seus leitores e mantendo intensa correspondência com eles.

Nas cartas de Lobato a Godofredo Rangel, reunidas em *A Barca de Gleyre*, vemos um pouco sobre seus planos de criação de uma literatura para as crianças brasileiras. Em carta escrita em 1916, ele afirmava seu projeto de "vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades" (LOBATO, 1959, p. 104).

Pelas suas declarações, vemos que Lobato se inspirava na própria família, em especial na mulher, que contava histórias para os seus filhos, para pensar na questão da literatura infantojuvenil. Ao descrever essa cena doméstica, ele demonstrava que o enredo seria mais importante que a moralidade, pois afirmava: "a moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão" (LOBATO, 1959, p. 104).

Ele pensava em criar "um fabulário nosso" e reclamava da falta de livros para seus filhos: "Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. [...]. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos [...]" (LOBATO, 1959, p. 104).

Ele também criticava a linguagem acadêmica, culta, presente nos livros que existiam em sua época, e planejava escrever livros com uma linguagem diferente:

Pretendemos lançar uma série de livros para crianças [...] e vamos nos guiar por umas edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Müller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça de língua. Creio até que se pode agarrar o Jansen como "burro" e reescrever aquilo em linguagem deslitteralizada. (LOBATO, 1959, p. 233)

A expressão usada por Lobato "deslitteralizar" a linguagem, pode ser vista como uma crítica ao conceito de literatura como primazia da forma, tese essa defendida pelos parnasianos, como Olavo Bilac, que usava da língua padrão em seus textos para crianças e jovens. Por isso, o projeto lobatiano de criar uma linguagem deslitteralizada corresponderia, na verdade, à criação de uma linguagem mais simplificada, não padrão. Podemos afirmar, assim, que Lobato buscava em seus textos minimizar a assimetria inevitável na literatura infantil, escrita por adultos, comercializada por adultos, mas lida pela criança. Para isso, propunha a ruptura da rigidez gramatical e da fixidez da linguagem, buscando algo mais próximo da linguagem oral e popular, pensamento que seguia o dos modernistas da primeira fase.

Desse modo, podemos afirmar que o objetivo de Lobato era divertir e, em segundo lugar, educar, mas educar para a plena liberdade e o livre-arbítrio. Desse modo, ele estaria formando leitores no sentido amplo da palavra, pois seus textos pretendiam dar ao leitor impulso para alargamento de horizontes. Além disso, ele usava personagens e episódios da tradição da literatura infantil mundial com humor e leveza. Tomemos um episódio de *Reinações de Narizinho*, com as personagens dos contos de fadas.

Na sala de baile estavam todos brincando de virar. [...] E estavam ainda nessa brincadeira, quando ouviram na porta uma batida esquisita, muito diferente das demais. As princesas assustaram-se.

– Parece batida de lobo! – disse Capinha Vermelha, que fora espiar pelo buraco da fechadura – É lobo mesmo! – Exclamou de lá, arregalando os olhos de pavor. Justamente o malvado que comeu vovó...

Foi uma correria. Narizinho procurou acalmar as princesas.

– Não pode ser – disse ela. O lobo que comeu a avó de Capinha foi morto a machadadas por aquele homem que entrou. É o que dizem os livros.

– Deve ser erro tipográfico – sugeriu asnaticamente Emília, que também fora espiar o lobo. É lobo, sim – e magríssimo! Bem se vê que só se alimenta de velhas bem velhas. Com certeza soube que dona Benta morava aqui e...

Não pode concluir. Narizinho estava em prantos.

– Pobre vovó! – gemia ela torcendo as mãos. Que desgraça se o lobo a devora! Chamem Pedrinho e os príncipes! Corra Emília!...

Mas justamente minutos antes Pedrinho e os príncipes haviam saído para o terreiro a fim de fazerem uma experiência com a lâmpada de Aladino. Estavam as meninas ali sem um homem que as pudesse socorrer.

– Bata com a vara nele e vire-o numa pulga – lembrou Emília, já preparando a unhinha para matar a pulga.

– Impossível! – exclamou Cinderela aflita. Seria preciso abrir a porta e o lobo poderia me agarrar de um bote.

Enquanto isso o lobo continuava a bater, *toc, toc, toc*, cada vez mais furioso. Depois começou a arranhar a porta, tirando lascas. Rabicó tremia como geleia; em vez de ajudar as princesas a se salvarem dos apuros, mais atrapalhava. Agarrou-se à saia de Branca de Neve, que teve de afastá-lo com um pontapé.

[...]

– O lobo está arrebetando as tábuas. Mais um minuto e penetra aqui. Veja se acha um jeito de nos salvar, Visconde!...

Mal a menina acabara de pronunciar essas palavras, o lobo arrancou uma tábua e enfiou o focinho pelo buraco, farejando o ar.

– Hum... Hum!... Estou sentindo cheiro de avó de gente... – rosnou ele.

Era demais. Narizinho desmaiou. Vendo aquilo, as princesas desmaiaram também. Emília ficou na sala sozinha com o Visconde.

– Vamos, Visconde! Faça alguma coisa! Mexa-se!...

Mas o Visconde não saía do lugar, e só então Emília percebeu que ele tinha virado Visconde só da cintura para cima, continuando pilão da cintura para baixo. Com a pressa e o nervoso, Cinderela só lhe havia dado meia varada...

– E agora! – exclamou Emília coçando a cabeça e pensando lá consigo se valeria a pena desmaiar também. E talvez fizesse isso, se o lobo naquele instante não arrancasse mais uma tábua e não enfiasse dentro da sala quase meio corpo. Vendo que o monstro entrava mesmo, Emília berrou com todas as forças dos seus pulmões:

– Acuda, tia Nastácia! O lobo está entrando de verdade e vai

comer dona Benta...

Ouvindo o berro, a negra veio lá da cozinha com a vassoura e num instante espantou dali a fera com três boas vassouradas no focinho.

– Lobo sem-vergonha! Vá parar no mato que é o melhor. Dona Benta nunca foi quitute pra teu bico, seu cão sarmento!...

(LOBATO, 2008, p. 29)

Esse trecho apresenta intertextualidade, pois vemos personagens de outras histórias, em especial dos contos de fadas, que teriam vindo para o Sítio do Picapau Amarelo para fazer uma visita. Além disso, temos o humor, em trechos como “exclamou Emília coçando a cabeça e pensando lá consigo se valeria a pena desmaiar também” ou então na forma como Tia Nastácia expulsa o lobo, a vassouradas. Vemos exemplo da linguagem não padrão de Lobato em construções como “brincando de virar”, “parece batida de lobo”, “morto a machadadas por aquele homem que entrou”, “só lhe havia dado meia varada”, “nunca foi quitute pra teu bico”, palavras como “asnaticamente”, “magríssimo” e “unhinha”. Esse humor, ironia, paródia mostram semelhanças entre o trabalho de Monteiro Lobato e a estética modernista. Além disso, há metalinguagem, pois Emília sugere que o lobo não havia morrido como eles leem no livro.

### Escritores contemporâneos brasileiros na narrativa

Depois de Lobato, temos um período (1950-1960) considerado de retrocesso na literatura infantojuvenil brasileira. São classificados por Lajolo e Zilberman (1999):

- textos que glorificam os heróis e vultos da pátria, como *O duque de Caxias* (1947), de Renato Sêneca Fleury;
- textos que enaltecem os bandeirantes, como *O gigante de botas* (1950), de Ofélia e Narbal Fontes, em que o índio é visto como um “obstáculo a ser removido”;
- textos que tratam do ambiente rural, apresentam ufanismo, como *Nas terras do rei Café* (1945), de Francisco Marins, ou mesmo são modelos mal feitos daquilo que Lobato criou, ao colocarem suas personagens em sítios que mais parecem parques de diversão;
- fragilização da criança nas histórias, em que são simbolizadas por outras espécies, como bichos e bonecos animados, como nas fábulas.

Esses apresentam a criança como frágil e desprotegida, justificando a intervenção do adulto na vida dela. Um exemplo é *João Bolinha virou gente* (1943), de Vicente Guimarães.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 85), das 171 produções originais das décadas de 1950 e 1960, “metade seriam de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer pela linguagem”. Além disso, as autoras afirmam que passa a haver uma fabricação em massa. As exigências, segundo elas, não eram as dos leitores, crianças e adolescentes, mas sim das “instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado, o mundo adulto” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 119).

A partir da década de 1970, o cenário literário começou a melhorar quantitativa e qualitativamente, de modo que alguns escritores afirmam ser este um *boom* da literatura infantojuvenil brasileira. São muitos os escritores, mas daremos destaque a alguns que fazem sucesso e produzem até hoje. Entre eles, Wander Piroli, com *O menino e o pinto do menino* (1975) e *Os rios morrem de sede* (1976), e Lygia Bojunga Nunes, com *A casa da madrinha* (1978).

Ocorre uma revisão do mundo fantástico tradicional, uma reescritura dos contos de fadas. Isso pode ser visto em *A fada que tinha ideias* (1971), de Fernanda Lopes de Almeida, *História meio ao contrário* (1979), de Ana Maria Machado, *Onde tem bruxa tem fada* (1979), de Bartolomeu Campos Queirós, *Uma ideia toda azul* (1979), de Marina Colasanti, assim como *O fantástico mistério de Feiurinha* (1986), de Pedro Bandeira. Nessas obras, vemos menção a elementos dos contos de fadas, porém são criadas novas situações, questionamentos em relação aos enredos tradicionais. Esses questionamentos são de certa forma semelhantes àqueles feitos por Lobato em *Reinações de Narizinho*, de que os contos tradicionais estariam ultrapassados ou repetitivos e que seria necessário reescrevê-los.

A renovação ocorre em obras que mostram um desgaste da imagem exemplar da criança obediente e passiva e também uma visão crítica da família e do mundo do adulto. Um exemplo do desgaste da imagem exemplar da criança é trabalhado por Ruth Rocha, com *O reizinho mandão* (1978). Já a crítica à família e do mundo adulto, ou seja, a crise do modelo de família, pode ser vista em Lygia Bojunga Nunes, em *A bolsa amarela* (1976), que trata da perda da identidade infantil, e em *Corda Bamba* (1979), com a menina órfã. Nessas histórias, segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 127), se “internalizam, na personagem infantil, as várias crises do mundo social”.

Há obras em que os aspectos gráficos não são mais vistos como subsidiários do texto, mas, sim, como elementos autônomos, praticamente autossuficientes, de modo que temos o visual como o centro. Nessa categoria, podemos citar Chico Buarque, com *Chapeuzinho Amarelo* (1979); Ziraldo, com *Flicts* (1979) e *O menino*

*maluquinho* (1980); Juarez Machado, com *Ida e volta* (1976).

Temos uma representação desmistificadora do real com Clarice Lispector e seus livros, que mostram a perplexidade e insegurança do narrador moderno em *A vida íntima de Laura* (1974), *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1968) e *Quase de verdade* (1978).

A narrativa infantojuvenil também mostra a emergência do Brasil urbano, com a transferência das personagens para a cidade, a ruptura com uma imagem otimista da sociedade brasileira e o registro de uma realidade urbana degradada. Isso se dá em *A rosa dos ventos* (1972), de Odete Barros Mott, *Pivete* (1977), de Henry Correia de Araújo, *A casa da madrinha* (1978), de Lígia Bojunga Nunes, entre outros.

Nas histórias de detetives, é evidente o protagonismo de crianças e jovens. Merecem destaque nesse gênero João Carlos Marinho, em *O gênio do crime* (1969), *O caneco de prata* (1971) e *Sangue Fresco* (1982). Nesses livros, temos a presença de crianças como detetives ou beneficiários dos poderes agenciados pela ciência. Mas há também nos textos de João Carlos Marinho a ironia e o *nonsense*. São apresentados temas infantis como álbum de figurinhas e campeonato de futebol, além de o vilão ser sempre um adulto. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), essas obras apresentam uma crítica à realidade brasileira, pautada pelo consumo e pela violência, que é apresentada até mesmo com ironia, como no trecho a seguir da obra *Sangue Fresco*:

Era uma sangueira no oceano, boiavam os cadáveres de Ângelo Fabrizio, de um chinês sem cabeça, de Mão de Onça e de Teng, tudo furado de bala; na lancha, o Pirata, ainda vivo, sangrava muito, e na lona do Catamaran, conforme as marolas, a cabeça de Huang ia pra lá e pra cá, feito um mamão: uma cena que o diabo gosta, pior que briga de marido e mulher. Berenice dormia na lona do Catamaran, o gordo ajeitou a nuca dela no salva-vidas, trouxe cuidadosamente o Pirata para o veleiro, olhou para a cabeça de Huang, pôs o pé direito embaixo, levantou, matou no peito, baixou a lona e meteu um sem-pulo. Ajudada pelo vento, a cabeça foi cair dentro da feijoada de um farofeiro que estava tomando Skol em latinha e emporcalhando a praia de Ilha Bela. O gordo desamarrou as cordas, pegou no leme, puxou a vela, orçou em direção a leste e voltou para a Praia das Cigarras. (MARINHO, 1986, p. 41)

Nos últimos 40 anos, essas obras continuam fazendo sucesso, e a elas vêm se juntando inúmeros títulos, como aqueles que são selecionados para compor o acervo do PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola). A cada ano, são lançados mais e mais títulos. Esses são distribuídos desde 1997 às escolas públicas brasileiras.

Diversos autores continuam produzindo, como Ricardo Azevedo (1949-), Pedro Bandeira (1942-), Reginaldo Prandi (1946-) e Heloisa Prieto (1954-), entre outros que a cada ano nos presenteiam com suas produções. Mas é importante lembrar que há muito o que se pesquisar sobre a produção dos últimos anos, e repetimos aqui as palavras de Ceccantini (2004, p. 20): “Não há aqui a pretensão da exaustividade ou de qualquer sistematização mais rigorosa dos aspectos abordados, mas tão somente o objetivo de um voo rasante sobre o campo em pauta”.

Tudo isso se deve à “volatilidade” do objeto em causa, sem fronteiras fixas. Desse modo, mesmo havendo investigação acerca dos textos infantojuvenis contemporâneos pela academia, pelas universidades, pelos pesquisadores, quem a princípio organiza o que é ou não literatura infantil ou juvenil são as editoras, que apresentam as classificações em seus catálogos. Além disso, se o que antes definia um livro como infantil, juvenil ou para o leitor em geral eram as ilustrações, hoje temos livros ilustrados e coloridos para todas as idades.

Já tratamos dos textos em prosa, vamos agora à poesia.

### Escritores contemporâneos brasileiros na poesia

Enquanto a poesia infantojuvenil em seu surgimento tinha mais um caráter didático, a partir da segunda metade século XX passou a ser de caráter lúdico e artístico. Podemos destacar Sidônio Muralha, com *A televisão da bicharada* (1962); Cecília Meireles, com *Ou isto ou aquilo* (1964); Mário Quintana, com *Pé de pilão* (1968); Vinicius de Moraes, com *A arca de Noé* (1974). São também importantes Henriqueta Lisboa, com *O menino poeta* (1943), Elias José, com *Quem Lê com Pressa Tropeça* (1992), Sérgio Caparelli, com *111 poemas para crianças* (2004), Bartolomeu Campos de Queirós, com *O peixe e o pássaro* (1974), e Odylo Costa Filho, com *Os bichos no céu* (1973).

Vemos aqui a ruptura com a poética tradicional, pois a produção poética para a infância solidificou-se nos últimos anos, não só em termos de quantidade e diversidade, como em termos de qualidade, desvencilhando-se do recorte didático e pedagógico. Ao menos seus poetas maiores parecem ter abandonado qualquer compromisso antigo com a pedagogia e valores tradicionais.

Bordini (1991) abre seu livro tratando de um ponto importante. Segundo ela, “a literatura infantil deliberadamente se destina a esse mundo obscurecido, cuja força só emerge diante do conflito entre o que desejam o adulto e a criança no convívio social” (BORDINI, 1991, p. 5). A autora critica as adaptações, ao afirmar que “adaptar é imbecilizar” e que:

O que impera, na média da produção ficcional para crianças é o despautério. Campeiam a imbecilização das fórmulas verbais com diminutivos e adjetivações profusas e construções frasais canhestras; a apresentação desavergonhada de absolutos duvidosos e irretorquíveis sobre o real, desestimulando a reflexão e a crítica; a censura aos aspectos menos edificantes da conduta humana e, em especial, a vontade desbragada de ensinar, sejam atitudes morais ou informações tidas como úteis, como se a obra devesse substituir manuais de ensino e a ação educadora de pais e professores. (BORDINI, 1991, p. 7)

A autora cita os textos poéticos de Olavo Bilac, um dos fundadores da literatura infantojuvenil brasileira, que aborda deveres cívicos, religiosos e familiares, observando que esse moralismo está na contramão da literatura sem o adjetivo, a literatura para os adultos, que prima pelos valores estéticos. Conforme Bordini (1991, p. 11): “Impensável sem a criança como destinatário, a poesia infantil precisa, apesar do paradoxo, esquecer-se de seu alvo para poder agenciar o efeito poético que deverá provocar, caso não deseje trair um público confiante e incapaz de defender-se de contrafações”.

Alguns pontos destacados por Bordini (1991) são a lembrança de que, na poesia escolar, muitas vezes o verso é mero artifício para contar uma história de fundo moral. Entre as qualidades da boa poesia para crianças e jovens, a autora lembra a distribuição espacial das palavras no verso, ordenadas pelo ritmo, pela sonoridade e pelo sentido, com metáforas, imagens, lembrando que “o velho dito de que não se pode tirar nem pôr qualquer elemento de um poema bem feito sem alterar seu todo” também deve ser aplicado pela poesia infantojuvenil, pois ela acredita que escrever textos pedagógicos em versos seria trair a criança. De acordo com ela, “só quando a produção poética transcende a tendência à inferiorização de seu destinatário, tratando-o em pé de igualdade e apresentando-lhe um texto com o mesmo nível artístico que para o adulto é que essa traição não ocorre” (BORDINI, 1991, p. 21).

Na poesia infantojuvenil, há textos que dão destaque à sonoridade. Outros autores que merecem destaque são Sylvia Orthof e Ferreira Gullar, que também produziram obras para crianças, explorando o lúdico.



### Assimile

Vemos que a literatura infantojuvenil brasileira teve dois momentos altos, que são a produção de Monteiro Lobato e a produção da década de 1970. Nesses dois momentos, a literatura infantojuvenil deixou de lado o pedagogismo para produzir textos lúdicos, que pudessem ser sedutores para a criança.



### Refleta

No poema “A boneca”, temos uma forma poética que é a redondilha e também as quadrinhas com rimas, que mostram o apuro da escrita. Porém, o texto acaba perdendo em relação ao conteúdo, já que apresenta uma moral da história, mostrando que o egoísmo das duas meninas fez que ambas ficassem sem o brinquedo.

Sendo assim, o que pode diferenciar esse poema do poema de Cecília Meireles (2013, [s.p]), que apresenta ritmo e desperta imagens de sonhos infantis?

#### O Menino Azul

O menino quer um burrinho  
para passear.

Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
– de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho  
 que saiba inventar histórias bonitas  
 com pessoas e bichos  
 e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo  
 que é como um jardim  
 apenas mais largo  
 e talvez mais comprido  
 e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
 pode escrever  
 para a Ruas das Casas,  
 Número das Portas,  
 ao Menino Azul que não sabe ler.)



### Pesquise mais

Textos e autores do período de 1880 a 1910 podem ser pesquisados em “Literatura infantil 1880-1910”, do site Memória de Leitura. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Para um conhecimento mais abrangente da literatura infantojuvenil brasileira de 1880 a 1980, indicamos a leitura de:

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um Brasil para crianças**. São Paulo: Global, 1996.

A primeira obra das autoras traz um panorama da literatura infantojuvenil brasileira, relacionando-a com fatos históricos. A segunda traz trechos de obras significativas.



## Exemplificando

Alguns detalhes importantes no poema são as aliterações, assonâncias, rimas, estribilhos e metros variados. Eles despertam o lado lúdico que está presente desde as brincadeiras infantis, como os acalantos, os trava-línguas, parlendas, lenga-lengas, cantigas, adivinhas. Tomemos um poema de Cecília Meireles (2014, [s.p]), do livro *Ou isto ou aquilo*:

### Sonhos da Menina

A flor com que a menina sonha  
está no sonho?  
ou na fronha?

Sonho  
risonho:

O vento sozinho  
no seu carrinho.

De que tamanho  
seria o rebanho?

A vizinha  
apanha  
a sombrinha  
de teia de aranha...

Na lua há um ninho  
de passarinho.

A lua com que a menina sonha  
é o linho do sonho  
ou a lua da fronha?

Neste poema vemos um enfoque nas repetições de sons consonantais, chamadas de aliterações, “nh”, e as assonâncias, recorrência de sons vocálicos, como a repetição do “o” e seu correspondente nasal (õ), que são responsáveis pela sonoridade. Além disso, há um apelo à fantasia.



### Vocabulário

**Aliteração:** é a repetição de sons consonantais nos versos, como o “R” na parlenda “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. Ou então da letra “B” no verso “Que a brisa do Brasil Beija e Balança” (Castro Alves, *O navio negreiro*.)

**Assonância:** é a repetição de sons vocálicos nos versos. Um exemplo é trecho do poema a seguir:

“Na/ Sacada/ a saca/ da caçada./ Na sacada da casa./ E a casada/ na calçada” (*Na sacada da casa*, Cecília Meireles).

**Estrofe:** conjunto de versos com unidade semântica mínima, constituinte do poema.

**Intertextualidade:** quando um texto faz referência a outro texto, como no caso da obra de Monteiro Lobato, em que são introduzidas personagens dos contos de fadas.

**Metalinguagem:** é o fato de a mensagem estar centrada no próprio código. Nela, o código é utilizado para falar sobre o próprio código, explicando-o e analisando-o. No caso desse uso na obra infantojuvenil de Monteiro Lobato, as personagens da história estariam explicando sobre o enredo de outra história, dizendo, por exemplo, que essa poderia estar escrita em um livro com algum erro tipográfico.

**Redondilha:** Verso de cinco ou sete sílabas poéticas.

**Verso:** unidade sintagmática mínima do poema, normalmente determinado pelo ritmo – da sílaba à palavra ou ao próprio verso.

## Sem medo de errar

Nossa situação-problema trata da questão da literatura moralista e da literatura lúdica dos textos infantojuvenis brasileiros, que as professoras Marcela e Alessandra resolveram investigar.

Buscamos responder às perguntas feitas por elas: há diferença entre um livro de poesias de Cecília Meireles de um de Olavo Bilac? Há alguma semelhança entre a obra infantojuvenil de Monteiro Lobato e a obra de João Carlos Marinho? Outra questão: quando e por que surgiu a literatura infantojuvenil brasileira? E como é a produção nacional nos dias de hoje?

Para responder a essas perguntas, vimos um pouco do panorama de autores e obras da literatura infantil brasileira e as suas diferentes manifestações, desde o surgimento, no final do século XIX, até a literatura contemporânea.

Podemos concluir que a produção brasileira teve predominância em alguns momentos do pedagógico e em outros do literário, e que em cada “geração” predomina um desses aspectos. Se os primeiros textos para crianças eram didáticos, temos Lobato, que rompeu com essa característica; mas depois voltaram a ser apresentados textos moralistas, mal-elaborados, repetitivos até que, após a década de 1970, voltou a haver uma produção de qualidade tanto na narrativa como na poesia. Hoje, temos estudos acadêmicos sobre essa produção e instâncias como a FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil), criada em 1978, e programas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que teve início em 1997. O PNBE cria comissões para avaliar as obras literárias destinadas às escolas. Entre os critérios de escolha de títulos está a questão de serem textos literários, ou seja, não são aceitas para esse programa obras didáticas nem de cunho religioso ou ideológico.

## Avançando na prática

### O livro de que eu gosto é bom?

#### Descrição da situação-problema

Fábio é professor do ensino fundamental. Ele encontrou entre os livros da biblioteca a obra *Horror, humor e quadrinhos*, de Heloísa Prieto, distribuída pelo MEC

no programa PNBE, de 2014. Esse livro, publicado em 2011, faz parte da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea. E, como vários outros, mereceria uma forma de ser divulgado. Ele quer escrever uma resenha para divulgar no jornal da escola e chamar a atenção para o livro, despertando o interesse de seus alunos e professores. Como ele pode realizar essa resenha?

### Resolução da situação-problema

Tendo por base o conhecimento sobre os textos brasileiros e a diferença entre os textos mais utilitários e aqueles com uma linguagem mais próxima do leitor infantil e juvenil, Fábio acredita que a obra *Horror, humor & quadrinhos: as vítimas do mico contra o trio do terror* merece ser lida e conhecida não só pelos alunos, mas por outros professores.

Para escrever sobre essa obra, além das informações fundamentais, como autor, ilustrador, editores, ele buscou também outros aspectos, respondendo a algumas perguntas: as ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades significativas? Há coerência entre o aspecto verbal e o visual? O tema é adequado às expectativas do leitor pretendido? Apresenta linguagem/temática adequadas ao público-alvo?

O professor decidiu tratar do livro destacando o fato de que apresenta uma criança protagonista e problemas que estas podem encontrar em seu cotidiano escolar. E observou também que o tratamento dado ao tema estava numa linguagem acessível e interessante, sem falar da ilustração, que dialoga com o texto. Vamos à sua resenha:

*Horror, humor & quadrinhos: as vítimas do mico contra o trio do terror* é um livro de Heloisa Prieto, publicado em 2011, pela editora Ática, e trata do *bullying*, mostrando uma solução criativa para o problema. Martim, a vítima, de 9 anos, acaba vencendo os inimigos com a ajuda de personagens criadas por sua imaginação. Como o livro trata de quadrinhos, o ilustrador escolhido foi o quadrinista Rodrigo Okuyama. Além disso, há bastante texto verbal e em uma fonte de tamanho pequeno, o que torna a obra mais adequada a leitores mais proficientes.

A história começa apresentando os três personagens que iriam fazer Martim “pagar mico”, Lara, Guimão e Biel, os “melhores” da escola, também denominados “trio do terror”. O espaço é uma escola e o motivo do *bullying* são ciúmes e rivalidade. Por isso, se reúnem para “dar uma lição” no menino.

A narrativa explora bem os elementos do gênero, o tema é coerente, e o mocinho e os vilões dessa história apresentam características semelhantes a outros vistos em filmes americanos e histórias que tratam de *bullying*. A diferença reside na relação dos HQs de super-heróis com as criações do personagem Martim. No primeiro e no quarto capítulo, a história é apresentada por Reflex, uma espécie de narrador-testemunha quase onisciente, que descreve sentimentos e aflições da personagem.

Além disso, também é uma criação da imaginação de Martim. A história tem uma temática adequada e um enredo bem amarrado que mantém a curiosidade do leitor.

Assim como esse professor fez uma resenha destacando a forma, o conteúdo e outros critérios, seria interessante você também divulgar outros livros de que tenha gostado e que não estejam abordados nesta seção, prestando atenção a critérios que possam ser apontados para favorecer a divulgação dessas obras.

### Faça valer a pena

**1.** Por volta do período da proclamação da República, foram publicados no Brasil traduções de textos infantojuvenis estrangeiros e também textos para o uso escolar. Essa primeira produção da literatura infantojuvenil brasileira englobou os últimos anos do século XIX e início do século XX.

Quais são, segundo o texto, as características da literatura infantojuvenil dessa época?

- a) Nacionalismo, crítica, religiosidade.
- b) Ludicidade, moralismo, oralidade.
- c) Ludicidade, modernidade, patriotismo.
- d) Ufanismo, moralismo, religiosidade.
- e) Ufanismo, oralidade, crítica.

**2.** A obra infantojuvenil de Monteiro Lobato inclui uma produção de 17 títulos, publicados entre as décadas de 1920 e 1940. Ele é considerado o iniciador da literatura infantojuvenil brasileira. Entre as características de suas obras, podemos destacar:

- I – Intertextualidade e humor.
- II – Representação da escola.
- III – Moral da história como nos contos de fadas.
- IV – Textos que valorizam o ponto de vista do adulto.
- V – Uso de linguagem informal.

Quais das afirmações estão corretas e dizem respeito à produção literária de Monteiro Lobato?

- a) I e II, apenas.
- b) I e III, apenas.
- c) I e IV, apenas.

- d) I e V, apenas.
- e) II e V, apenas.

**3.** Segundo Lajolo e Zilberman (1999), das 171 produções originais das décadas de 1950 e 1960, “metade seriam de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer pela linguagem”. Além disso, as autoras afirmam que passa a haver uma fabricação em massa. As exigências, segundo elas, não eram as dos leitores, crianças e adolescentes, mas das “instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado, o mundo adulto”.

Tendoporbaseoquevivimosobreosescritoresbrasileiroscontemporâneos, podemos afirmar que, na literatura infantojuvenil das décadas de 1950 e 1960, encontram-se os temas:

- I – O Brasil urbano, com a transferência das personagens para a cidade.
- II – A homenagem aos vultos da pátria e aos bandeirantes.
- III – Desgaste da imagem da criança exemplar e revisão do mundo fantástico tradicional.
- IV – Fragilização da criança nas histórias, em que são simbolizadas por outras espécies, como bichos e bonecos animados.
- V – Histórias de detetives, cujos protagonistas são crianças e jovens.

Levando em consideração as décadas de 1950 e 1960, quais entre as afirmativas apontam características da literatura do período?

- a) I e II, apenas.
- b) II e IV, apenas.
- c) II e V, apenas.
- d) III e IV, apenas.
- e) I, IV e V, apenas.

# Referências

- ABRANTES, Wanda Medrado; RICHE, Rosa Cuba. **Contos de Perrault**. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/214-contos-de-perrault.html>>. Acesso em: 9 ago. 2016.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. Seleção e Ilustração de Lisbeth Zwerger. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ARIËS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARRIE, James. **Peter Pan**. New York: Scholastic inc. Apple Classics, 1993.
- BENJAMIN, Walter O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BETELHEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1991.
- CADEMARTORI, Lúcia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CARROLL, Lewis. **Alice**: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens**: Robinson Crusoe no Brasil. 2006. 603 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUC-RS, Porto Alegre, 2006.
- CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.) **Leitura e literatura infantojuvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.
- CHAGALL, Marc. **Fábulas de La Fontaine**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. Barueri. São Paulo: Manole, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- GARCEZ, L.; PARREIRAS, Ninfa. **Contos de Andersen**. Disponível em: <<http://fnlij.provisorio.ws/fnlij/pnbe-1999/item/211-contos-de-andersen.html>>. Acesso em: 11

ago. 2016.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

IRMÃOS GRIMM. Contos de Grimm. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Moderna, v. 2, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor e a literatura infantojuvenil**. São Paulo: FDE, 1988. p. 29-34. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p029-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

LITERATURA Infantil (1880-1910). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

\_\_\_\_\_. **Dom Quixote das crianças**. São Paulo: Globo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fábulas de Monteiro Lobato**. São Paulo: Globo Livros, 2010.

\_\_\_\_\_. **Memórias da Emília**. São Paulo: Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Pica-pau Amarelo**. São Paulo: Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Peter Pan**. São Paulo: Globo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2008.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura de literatura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUFT, Gabriela. **A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências**. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2884>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARINHO, João Carlos. **Sangue fresco**. São Paulo: Global, 1986.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDES, Marisa B. T. **Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

PAIVA, Aparecida et al. (Org). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2014.

- PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho**. Porto Alegre: Kuarup, 1987.
- PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- PIMENTEL, Figueiredo. **Contos da Carochinha**. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma Editora, 1958.
- PONTES, Maria do Rosário. Charles Perrault e o seu tempo. A subversão simbólica nos contes du temps passé. **Revista da Faculdade de Letras “Língua e Literatura”**, Porto, n. 14, p. 443-466, 1997. Disponível em: <ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2768.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2016.
- PRIETO, Heloísa. **Horror, humor & quadrinhos: as vítimas do mico contra o trio do terror**. São Paulo: Ática, 2011.
- PRIOR-PALMER, Elisabeth Mary Adams. **The transformation of Robinson Crusoe and Gulliver's Travels into children's Classics: from initial publication to the nineteenth century**. Phd thesis, University of Exeter, 1999. 283 p.
- SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga, as renaixões renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- SOUZA, Bruna Cardoso Brasil de. **Charles Perrault e os contos da Mamãe Gansa**. 2015. 41 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015.
- TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- VIEIRA, Adriana Silene. **Um inglês no Sítio de Dona Benta: estudo da apropriação de Peter Pan na obra infantil lobatiana**. 1998. 131 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Viagens de Gulliver ao Brasil** (Estudo das adaptações de Gulliver's Travels por Carlos Jansen e Monteiro Lobato). 2004. 229 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2004.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 3. ed. São Paulo: Global, 1985.
- \_\_\_\_\_. Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 13, n. 15, p. 183-200, 2010. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/276/189>.
- \_\_\_\_\_. **Um Brasil para crianças**. São Paulo: Global, 1986.

# A literatura infantojuvenil e o processo de formação do sujeito leitor

### Convite ao estudo

Olá!

Depois de ter refletido sobre as situações-problema apresentadas na Unidade 1, lido o material e respondido às questões propostas, você conheceu as origens da literatura infantojuvenil no contexto mundial e do nosso país. Você também já pôde se familiarizar com alguns dos nomes mais importantes, internacionais e nacionais, consagrados como fundadores deste gênero literário.

Agora, nesta Unidade 2, daremos continuidade aos nossos estudos tratando da importância da literatura infantojuvenil no processo de formação do leitor. Trabalharemos com a função formadora da literatura infantojuvenil por meio da exploração de seus fatores estruturantes, bem como da análise de algumas de suas especificidades (como o uso da ilustração, por exemplo).

Nesta primeira seção, vamos abordar juntos os possíveis **conceitos, características e estrutura da literatura infantojuvenil**. Não seria justo deixar de lado as contribuições da materialidade do livro infantojuvenil, geralmente acompanhado de ilustrações e projetos gráficos cada vez mais complexos que ultrapassam a função de simples aparato estético. Por fim, buscaremos analisar o texto infantojuvenil visando explorar sua plena potencialidade e contemplando as teorias abordadas nesta seção.

Por meio deste conteúdo, você desenvolverá as seguintes competências:

- Identificar os fatores estruturantes da literatura infantojuvenil.
- Reconhecer as possíveis especificidades desta modalidade literária.

- Compreender as diferentes funções da ilustração no livro infantojuvenil.
- Reconhecer a importância da interação entre a linguagem visual e verbal.

O objetivo de aprendizagem desta unidade é levar você a refletir sobre a literatura infantojuvenil e o processo de formação do leitor, considerando os fatores que qualificam um texto como pertencente a este gênero, as relações entre a linguagem iconográfica e verbal, propondo a análise da literatura infantojuvenil a partir das teorias literárias abordadas.

Agora, é hora de apresentar-lhe a Cida, professora titular da turma de quarto ano na escola municipal de Dourados, no Mato Grosso do Sul. No início do ano, ela estabeleceu um pacto com seus alunos propondo a leitura de uma história como recompensa antes do horário da saída, caso eles se comportassem durante as aulas. Esse momento, batizado como **hora da história**, era ansiosamente aguardado por todos. Com o passar dos dias, porém, os livros disponíveis na escola se esgotaram e a verba da instituição não permitia a aquisição de novos títulos para aquele ano letivo. Cida, com muita criatividade, aproveitou o entusiasmo das crianças e propôs que eles próprios criassem novas histórias. A professora de Artes, Lélia, adorou a ideia e se dispôs a ajudar na confecção de exemplares únicos. Juntas, vislumbraram uma exposição literária no final do ano. O resultado almejado parecia magnífico, mas era preciso bolar um projeto consistente, com bases teóricas específicas da literatura infantojuvenil. Cida percebeu que entre ter uma grande ideia e colocá-la em prática há um longo caminho. Vamos ajudá-la neste desafio?

## Seção 2.1

### Conceitos, características e estrutura da literatura infantojuvenil

#### Diálogo aberto

Diante da escassez de títulos literários na escola onde leciona e tendo em vista o interesse literário dos seus alunos de quarto ano, a professora Cida idealizou um projeto de os próprios alunos redigirem suas histórias. Sua colega, a professora de Artes Lélia, gostou da ideia e se dispôs a contribuir, confeccionando os livros junto com os alunos, exemplares únicos que serão compartilhados com toda a comunidade escolar ao fim do ano em uma mostra literária.

Para colocar em prática esse projeto, Cida se viu diante de algumas questões fundamentais: Quais são os primeiros passos na criação de um livro? Quais elementos não podem faltar nas histórias criadas? Quais gêneros as crianças podem adotar? Há uma teoria literária específica para a produção infantojuvenil, à parte da literatura sem adjetivos, na qual Cida possa buscar fundamentos para o seu trabalho? A professora de Artes, Lélia, deve entrar no projeto só depois de os textos terem sido redigidos, com um projeto artístico desvinculado da produção de texto?

Na intenção de auxiliar a professora Cida nesta situação-problema, estaremos mobilizaremos os seguintes conteúdos:

- Os fatores estruturantes da literatura infantojuvenil.
- As especificidades da teoria da literatura infantojuvenil em relação à literatura sem adjetivos.
- As funções da ilustração.
- Os diferentes níveis de interação entre palavra e imagem no livro ilustrado infantojuvenil.

Mãos à obra!

## Não pode faltar

### As especificidades da literatura infantojuvenil

Cida, a professora da nossa situação-problema, lida com o grupo de crianças de quarto ano do ensino fundamental. Os livros que ela lia para as crianças na **hora da história** não tinham sido selecionados por ela, embora ela não tivesse dúvidas de que fossem destinados às crianças. Eles eram, em sua maioria, de texto curto e repleto de ilustrações, além de apresentarem temática apropriada para aquela faixa etária. Seriam esses os elementos que caracterizam a literatura infantojuvenil: texto conciso, apoio visual e temática adequada? **O que é, afinal, a literatura infantojuvenil?**

A resposta para essa pergunta não é tão simples como parece. Literatura para criança é coisa séria e muito mais complexa do que muitos imaginam. Vimos na Unidade 1 como as narrativas orais foram se materializando e sendo gradativamente adaptadas e anunciadas como um produto destinado às crianças. Vimos, também, que o próprio conceito de infância foi algo construído com a história das sociedades, a partir do fim do século 17 e início do século 18, sobretudo no mundo ocidental. A criança, antes de ser notada como pertencente a um período de vida que requer atenção diferenciada, era tratada como um adulto em miniatura. “As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc.” (RICHTER apud ZILBERMAN, 1982, p. 5).

Se, por um lado, o surgimento do conceito de infância resguardou a criança dessa exposição supostamente inadequada e trouxe atenção para as necessidades específicas desse período biológico de desenvolvimento, por outro, tal conceituação consagrou a dominação social sobre a criança. Sim, os pequenos necessitavam de um espaço saudável e do direito à brincadeira como lazer e forma de desenvolvimento de aptidões. Porém, esses espaços e brincadeiras, bem como as aptidões a serem desenvolvidas pelas crianças, eram determinados pelo julgamento dos adultos e funcionavam, antes de qualquer coisa, como aparelhos ideológicos que visavam “preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social” (ZILBERMAN, 1982, p.4).



É indiscutível que, por ter nascido essa literatura sob o signo da sociedade burguesa, veja na criança uma das formas de consolidação da norma familiar. Em consequência, seu discurso se reveste de um autoritarismo presente sob a forma pedagógica, lúdica e moralista. (KHÉDE, 1986, p.9)

Ainda hoje a situação é semelhante. Basta ligarmos a televisão para vermos os interesses econômicos das grandes empresas de brinquedos instigando e definindo o desejo infantil sobre o pretexto da educação divertida. Com a produção de livros não poderia ser diferente. É frequente o apelo visual das capas coloridas e páginas *pop-up* sobressaindo aos conteúdos literários. Temáticas consideradas tabu, tais como morte e sexualidade, são censuradas seja nas editoras ou pelos mediadores de leitura (sobretudo pais e escola). Os livros destinados à infância sofrem a tendência de oferecer a mesma segurança que o pedestal onde a criança foi posta pela sociedade dominadora moderna.



### Exemplificando

*João Felpudo* (Alemanha, 1858) tornou-se um marco na história da literatura infantojuvenil, pois promoveu, de maneira nunca antes vista, a integração entre ilustração e texto verbal na diagramação da página. O livro, lançado no Brasil em 1942, foi recentemente reeditado, mantendo todo o conteúdo original. Tendo sido amplamente difundido na época de sua primeira publicação, ele causa arrepios nos leitores de hoje pelo seu caráter explicitamente pedagógico. Veja você mesmo um trecho:

Estão em casa, sozinhos,  
 Paulina e seus dois gatinhos.  
 Paulina é um tanto levada.  
 Brincou muito e, enfim, cansada,  
 Sem ter mais com que brincar,  
 Do que é que se foi lembrar?  
 Vendo uns fósforos na mesa,  
 Disse “Que bom! Que surpresa!  
 Vamos ter um novo jogo!”  
 “Miau! Miau! Não brinque com fogo!”  
 Diz o gatinho a Paulina.  
 “Deixe os fósforos, menina!”  
 Paulina desobedece.  
 Risca um... dois... A chama desce.

E o vestido se incendeia.  
 Paulina grita, esperneia,  
 E quanto mais ela tenta  
 Correr, mais o fogo aumenta.  
 Que triste história foi esta!  
 De Paulina eis o que resta:  
 Uma gatinha chorando,  
 Um gatinho soluçando,  
 Dois sapatinhos no chão,  
 Uma fumaça e um carvão.  
 (HOFFMANN, 2011, p.8).



### Pesquise mais

Philippe Ariès (1914-1984) foi um importante historiador francês, fundador dos estudos sobre a infância. Seu livro *História social da criança e da família* (1981) abordou a infância, de maneira inédita e igualmente polêmica, como uma construção social, e não como mero fator biológico. Essa é uma leitura básica para quem deseja compreender melhor o papel que a criança exerceu na sociedade desde a Idade Média até a atualidade, ajudando-nos a construir um olhar crítico sobre a produção destinada a esse público específico.



Fonte: <<http://img.olx.com.br/images/78/783604093695712.jpg>>. Acesso: 30 jan. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Uma vez declarada como produção especificamente para o público infantojuvenil, essa literatura esteve invariavelmente atrelada aos interesses dominantes e seus julgamentos de adequação moral e civil. Por esse mesmo motivo, a literatura infantojuvenil foi marginalizada dos grandes centros de discussão de literatura sem adjetivos. Afinal, a literatura enquanto forma de expressão artística está essencialmente atrelada à liberdade e não se dispõe a dominações de qualquer natureza. Muitos acadêmicos “torcem o nariz” diante do adjetivo “infantil”, pela suposição de que toda

produção para a criança obedece a uma ordem outra (pedagógica ou moralizante) que não à arte. A ideia de uma literatura que esteja “em função” de o que quer que seja não parece ser bem-vinda dentro de uma concepção de arte que se fundamente na apreciação estética e na liberdade.

Regina Zilberman, pesquisadora com vários livros publicados sobre essa modalidade literária, reafirma que o incentivo inicial para a produção de literatura infantojuvenil era estritamente pedagógico, daí a persistência da ideia de que toda a literatura para crianças seja antes um **instrumento** de educação moralizante, mas não uma **manifestação artística** de valor estético. “É esta degradação de origem que motivou sua identificação apressada com a cultura de massas (ou a assimilação à história em quadrinhos, por exemplo), com a qual compartilha o exílio do âmbito artístico” (ZILBERMAN, 1982, p. 4).

Aceita ou não, a produção literária destinada à criança e ao jovem leitor cresceu a passos largos, sobretudo depois da década de 1970, quando, no Brasil, a literatura infantojuvenil passou a integrar a prática escolar oficialmente. De lá para cá, a produção vem aumentando gradativamente, em quantidade e qualidade, conquistando leitores das mais diversas faixas etárias e atizando as discussões acadêmicas acerca dessa modalidade literária polêmica.



### Assimile

A origem da literatura infantojuvenil coincide com a origem do próprio conceito de infância, que surgiu no contexto da ascendência da burguesia europeia no fim do século 17 e início do século 18, ideias que se estenderam para o Ocidente. Naquele momento, a preocupação era resguardar o papel da criança na sociedade, doutrinando-a com os bons costumes e valores morais necessários para o fortalecimento da unidade familiar. Daí a ideia de que a literatura infantojuvenil não pertence à literatura de forma geral. Ainda hoje persiste o preconceito em relação a essa modalidade literária, tomada como instrumento pedagógico e não como manifestação artística dotada de valor estético à altura da literatura sem adjetivos.

Sem ignorar as especificidades de um texto elaborado para o público infantil, como a adequação vocabular e a razoabilidade da extensão do texto em relação ao leitor iniciante, os defensores da literatura infantojuvenil buscam a emancipação desse gênero à categoria de literatura sem adjetivos. Afinal, “tudo é uma Literatura só”, diz a renomada escritora Cecília Meireles (1984, p. 20), autora de um dos títulos infantojuvenis mais conhecidos nacionalmente, *Ou isto, ou aquilo*. Em seu livro teórico *Problemas da literatura infantil* (1984), ela afirma que a polêmica atribuída à definição

dessa literatura está na própria dificuldade em delimitar o que é e o que deixa de ser do âmbito infantil, algo que sempre será uma percepção do adulto.



São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas a *posteriori*. (MEIRELES, 1984, p. 20).

Lúcia Pimentel Góes faz uma proposta de conceituação de literatura infantil como uma “linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias” (GÓES, 2010, p. 27). Por **linguagem** compreende-se, sob a perspectiva dessa estudiosa, toda a manifestação artística do homem, na qual está inserida a manifestação verbal, sem, no entanto, limitar-se a ela. O alto grau de significação refere-se à potência de literatura, que permite sempre novas releituras de uma mesma obra. Quando Góes diz que tal produção **pode ou não** ser dirigida às crianças, ela defende a perspectiva de que a literatura infantil existia antes mesmo do conceito da própria infância, originando-se na idade oral do mito. A consciência da infância não privou o fato de que as crianças existiram desde sempre. Finalmente, quando ela diz que essas produções potentes respondem às exigências da criança, ela leva em conta as etapas biológicas do desenvolvimento cognitivo do ser humano.



### Refleta

Convidamos você a refletir sobre a sua experiência como leitor mirim. Você se recorda de ter hábitos de leitura durante a infância? Esses hábitos estavam condicionados à presença de um mediador? Quem era? Quais livros marcaram a sua infância? Você saberia dizer por que esses livros foram importantes para você? O resgate dessas memórias é um ótimo ponto de partida para entendermos como ocorre o processo de formação de um leitor. Voltaremos a essas questões durante esta unidade.

Você pode perceber que a professora Cida da nossa situação-problema (SP) se encontra diante de um grande desafio. Delimitar a literatura infantojuvenil não é tarefa fácil. Ainda que muitos identifiquem a literatura infantojuvenil pela **linguagem simples e**

**texto curto**, o que aparentemente facilitaria a recepção do jovem leitor, basta ir a uma livraria e folhear alguns livros na seção de infantojuvenis para provar o contrário. Alguns dos clássicos da literatura infantojuvenil, como *Mary Poppins*, *Peter Pan*, *Alice no país das maravilhas*, são textos extensos e exigem fôlego de leitura. Mesmo **a linguagem**, embora geralmente se prive de vocabulário erudito e excessivamente formal, pode ser dotada de alto teor literário, com alegorias complexas e metáforas profundas.

Outra questão facilmente associada à literatura infantojuvenil é a presença de **ilustrações**, que em um primeiro momento serviria para auxiliar na assimilação do texto verbal. Contudo, nem todo livro infantojuvenil tem ilustrações. Além disso, muitas das ilustrações dos livros mais premiados mundialmente fogem da função referencial, como veremos adiante, e apresentam alto teor artístico. Também não há um **gênero** específico para a produção de literatura infantojuvenil. Da prosa à poesia, encontramos todo tipo de produção. São memórias, poemas, contos, fábulas, romances, epístolas e até mesmo livros-imagens sem presença de narração verbal. A **temática** também é livre, apesar de geralmente sofrer algum tipo de censura. A **presença de elementos** fantásticos é comum, mas não é regra. Tratamos de um gênero cuja melhor definição talvez seja a de uma literatura **sem fronteiras** em seu aspecto estrutural e que dialogue de alguma maneira (tema, forma, ilustração, linguagem) com o seu principal destinatário: a criança.

Se a literatura infantil necessita fundamentalmente ser caracterizada, acredito ser pela presença contundente do imaginário, porque a criança é essencialmente movida pela imaginação. 'Pelo imaginar, o homem consome a sua humanização, na medida em que manifesta o sentido do que ele é. Isso se chama libertação'. (LIMA, 1998, p.13).



### Pesquise mais

*Morfologia do conto maravilhoso* foi publicado em 1928 pelo formalista russo Vladimir Propp. Nesse livro, um clássico para os pesquisadores de contos de fadas e literatura infantil de modo geral, Propp faz uma descrição e análise minuciosa de cem contos do folclore russo, delineando uma estrutura comum entre eles. Todos os contos apresentavam personagens (herói, anti-herói, facilitador etc.) que exerciam uma mesma função dentro da história, cuja trama se desenrolava obedecendo a uma mesma sequência de ações (situação inicial, saída de casa, período de proações, retorno etc.). A teoria de Propp se transformou numa verdadeira receita de contos de fadas, e os elementos propostos por ele são facilmente identificáveis em muitos dos livros e filmes produzidos atualmente. Vale conferir!

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. (1928). Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Organização e prefácio de Boris Schnaiderman. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

### Relações entre palavra e imagem

Enquanto as crianças se divertiam criando seus personagens mentalmente e textualmente, a professora de Artes, Lélia, aguardava o momento de entrar no projeto. Você acha que ela deveria esperar a finalização dos textos para, só então, propor ilustrações? Vamos avançar em algumas teorias para tentar ajudá-la nessa decisão.

A ilustração no livro infantojuvenil é muitas vezes entendida como uma facilitadora de leitura. O leitor iniciante, não tendo total domínio sobre a língua, encontraria na imagem um apoio para compreender o texto escrito, por meio da qual ele poderia antecipar ou confirmar a mensagem lida no texto. Assim, se o texto diz “Era uma vez uma menina que usava um capuz vermelho e morava em uma casinha perto da floresta”, a ilustração mostrará exatamente a mesma coisa: uma menina com capuz vermelho, uma casa e a floresta. É verdade que muitas das primeiras ilustrações cumpriam essa função estritamente referencial. Por essas ilustrações serem meros acessórios, era comum que o ilustrador não recebesse créditos pelo seu trabalho na capa do livro.

Lúcia Santaella, referência nos estudos da semiótica no Brasil, aponta quatro possíveis relações semânticas entre palavra e imagem. Entendemos por relações semânticas as possíveis contribuições que os elementos verbais e imagéticos oferecem na construção de um ou mais **significados**.

Vejamos quais são essas relações:

1. **Dominância:** quando o texto ou a imagem dominam a mensagem principal de tal forma que a exclusão do outro código não compromete a informação.
2. **Redundância:** quando a informação da imagem e do texto remete à mesma mensagem.
3. **Complementariedade:** imagem e texto compartilham, em reciprocidade, a importância na construção da mensagem.
4. **Discrepância/contradição:** texto e imagem comunicam mensagens contraditórias entre si.

Fonte: Santaella (2012).

Maria Nikolajeva e Carole Scott, célebres autoras de *O livro ilustrado: palavras e imagens* (2011), acreditam que são as relações de complementariedade e contradição que melhor definem o **livro ilustrado moderno**. Quando o texto domina a imagem (dominância) ou quando a imagem repete a mensagem já transmitida pelo texto (redundância), temos um livro **com** imagens. Quando a imagem passa a fazer parte da construção de sentido, torna-se um elemento essencial na narrativa. Nesse caso, seja por meio da complementariedade ou da discrepância, a exclusão da imagem comprometeria o sentido da narrativa. As autoras ainda vão além ao afirmarem que “Tão logo palavras e imagens forneçam informações alternativas ou de algum modo se contradigam, temos uma diversidade de leitura e interpretações” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 33).

Quando imagem e texto parecem apontar diferentes mensagens dentro de um mesmo contexto da história, o leitor é atingido por um estranhamento que o levará a refletir com mais atenção sobre a mensagem que se quer transmitir. Diante dessa sensação, o leitor é convidado a procurar um sentido próprio, estabelecendo conexões entre texto e imagem por meio de uma leitura própria. Tal situação de *contraponto* é, segundo as autoras, o elemento potencializador do livro ilustrado.



### Exemplificando



Fonte: <<http://images.forwallpaper.com/files/images/e/e709/e709dd2e/254909/rene-magritte.jpg>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

A conhecida obra do pintor surrealista René Magritte, de 1929, é um exemplo perfeito para a relação de discrepância ou contradição definida por Santaella. A imagem mostra um cachimbo, enquanto o texto diz “Isto não é um cachimbo”. Reflita com seus colegas: qual poderia ser a intenção do autor ao provocar esse estranhamento entre texto e imagem?

### Sem medo de errar

Sendo a **hora da história** um momento de deleite dos alunos, a professora Cida não teria preocupação em “pedagogizar” as produções, induzindo os alunos a escrever mensagens de valor educativo ou que terminem com a famosa “moral da história”. A temática seria, portanto, livre. Assim como Cecília Meireles, ela desejava que as crianças se identificassem com os textos produzidos, seja pelo reconhecimento de temáticas que lhes fossem familiares ou pelo prazer e ludicidade da leitura. O que Cida notou ser essencial neste projeto foi possibilitar a experiência de poder sobre a língua

por meio da redação livre e criativa. Nesse processo, as crianças explorariam seus mundos imaginários internos, trazendo-os para a socialização externa. Seus alunos, por meio da literatura e providos de liberdade, teriam a possibilidade de se posicionar como seres num processo de autoconhecimento e afirmação.

Certa da criatividade das crianças, a professora então poderia iniciar seu projeto, delimitando alguns aspectos, visto que a amplitude do gênero infantojuvenil poderia dispersar a unidade desse trabalho, bem como dificultar a produção dos alunos. Separou os alunos em dois grupos: o grupo da prosa e o da poesia. Aqueles que se decidiram pela prosa seriam incentivados a criar um conto de fadas, ao molde das histórias lidas em sala de aula e conhecidas por todos. As crianças do grupo da poesia reproduziriam a estrutura do poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, estabelecendo novos jogos de palavras.

O grupo da prosa poderia iniciar sua prática reconhecendo nos livros já conhecidos os elementos permanentes nos contos de fada. Quantos personagens aparecem e quais são as suas funções dentro da história? Em que lugar as histórias se desenvolvem? Quais tipos de problemas os contos apresentam e de que maneira seus heróis os solucionam? Sozinhos ou com ajuda? De quem? Com essa releitura analítica dos contos de fadas disponíveis na escola, os alunos aprenderiam a estrutura dos contos de fada: seus personagens, o passo a passo da trama e a ambientação. Esse seria um excelente exercício para o amadurecimento dos alunos em relação à construção de qualquer narrativa.

Já os alunos do grupo da poesia teriam a oportunidade de refletir sobre um importante elemento da literatura infantojuvenil: a ludicidade. Quanto ao lúdico, segundo Zilbermann (1982, p. 25):



não se tratará de jogo na exclusiva acepção de atividade organizada segundo regras, execução de diferentes combinações segundo o sentido dicionarizado, mas de jogo como uma condição de realizar determinadas ações: explorando o mundo sem obrigatoriedade, apenas pela necessidade de adaptar-se e equilibrar-se na tensão.

Ou seja, a brincadeira proposta pela poesia revela a potencialidade da língua, e, ao exercer esse poder sobre a língua, a criança é também conduzida “ao poder de dizer e de se dizer” no mundo.

Quanto à professora de Artes, foi decidido que ela trabalharia as ilustrações concomitantemente à redação dos textos. Assim, os alunos poderiam atingir a maior

potencialidade da relação entre texto e imagem. Algumas informações poderiam ser excluídas do texto, por exemplo, para serem “narradas” pelas imagens e vice-versa.

## Avançando na prática

### Entendendo a potencialidade da ilustração

#### Descrição da situação-problema

Em uma editora focada na publicação de livros literários, a coordenadora do núcleo infantojuvenil se viu, certa vez, em uma tremenda saia justa. O filho do seu chefe, pretense escritor, enviou um original para sua avaliação. A coordenadora achou o texto bem escrito, porém pobre de recursos literários. Caso aceitasse aquele original para a publicação, o livro destoaria do catálogo de obras tão literariamente ricas que ela, a muito custo, vinha selecionando. Porém, se não o aceitasse, temia ficar em uma situação desconfortável com seu chefe. Como ela poderia elevar a qualidade daquele texto sem confrontar seu autor com críticas severas?

#### Resolução da situação-problema

A coordenadora do núcleo infantojuvenil foi atrás de um ilustrador com quem podia manter um diálogo aberto, visto o bom relacionamento que tinham estabelecido em projetos anteriores. Juntos, pensaram que, enquanto o texto apontava quase para um caminho único de interpretação, a ilustração poderia enriquecer as possibilidades de leitura. Assim, resgataram as variedades de **contraponto** indicadas pelas teóricas Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011). Ao lerem os contrapontos, foram ficando animados com as possibilidades de leitura que a ilustração, em contraposição ao texto, viabilizaria. Veja algumas dessas considerações:

**Contraponto no endereçamento:** a ilustração resgataria lacunas do texto para serem preenchidas de maneiras diferentes pela criança e pelo adulto (dupla audiência).

**Contraponto no estilo:** como o texto usava uma linguagem demasiadamente literal, a ilustração poderia apresentar ironia, por exemplo.

**Contraponto no gênero ou modalidade:** porque a história se passava num contexto fantástico, caricatural da literatura infantojuvenil, a coordenadora cogitou a possibilidade de que as ilustrações fossem realistas e apontassem para um universo mais hostil e ameaçador que o ambiente seguro e infantil do texto verbal.

**Contraponto por justaposição:** as ilustrações em paralelo poderiam contar outra história.

**Contraponto na perspectiva ou no ponto de vista:** perceberam que a discrepância entre o que é lido e o que se vê poderia ser a grande solução na tentativa de enriquecer o livro.

**Contraponto na caracterização:** as palavras e imagens poderiam apresentar personagens de maneiras diferentes e contraditórias, criando ironia e/ou ambiguidade.

## Faça valer a pena

**1.** “A educação e a arte são dois pontos extremos de um campo de tensões e se alimentam uma da outra. Diz-se que a literatura infantil e a moral são velhas conhecidas” (ANDRUETTO, 2012, p. 118).

A literatura infantojuvenil fica geralmente à margem da literatura sem adjetivos, porque é preconcebida como uma ferramenta pedagógica, e não como uma manifestação artística. A ideia de que a literatura infantojuvenil obedece a um teor *pedagogizante* se deve ao fato de que:

- a) Todo livro destinado à criança e ao jovem deve, fundamentalmente, ensinar algum valor.
- b) Toda história infantojuvenil sofre influências das fábulas, apresentando – implícita ou explicitamente – uma moral da história.
- c) A literatura infantojuvenil surgiu com a burguesia e obedecia aos propósitos dessa última, dos quais era ensinar valores de conduta que definiam o papel da criança na sociedade e que, por sua vez, garantiam a unidade familiar.
- d) A literatura infantojuvenil surgiu no fim do século 17 para atender aos interesses da burguesia, que era composta, em sua maioria, por educadores comprometidos com o desenvolvimento saudável das crianças.

e) A literatura infantojuvenil só encontra seu valor na escola, com a mediação do professor, sendo, por isso, indissociável da pedagogia.

**2.** Leia um trecho do texto original de *Chapeuzinho Vermelho* (GRIMM; GRIMM, 1812, p. 253) e observe a imagem. Depois, responda à questão.

“Ao chegar à floresta, Chapeuzinho encontrou o lobo, mas não tinha ideia de que se tratava de um animal perigoso e não teve medo. ‘Bom dia, Chapeuzinho Vermelho.’ ‘Bom dia, lobo!’ ‘Para onde vai tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?’ ‘Para casa da minha avó.’ ‘O que está levando em seu avental?’ ‘A vovó está doente e fraca, então vou levar para ela um bolo que fizemos ontem e vinho. Isso deve deixá-la mais forte.’ [...] O lobo pensou: ‘Esse é um delicioso bocado para mim. O que você vai fazer para consegui-lo?’. Então, disse para Chapeuzinho: ‘Olhe aqui, Chapeuzinho, você não viu as lindas flores que existem na floresta. Por que não dá uma olhada por aí?’”



Fonte: <<http://www.istockphoto.com/br/vetor/little-red-riding-hood-gm497618209-42113596>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

Sobre a relação entre o texto e a imagem reproduzidos, podemos **afirmar** que:

- Trata-se de uma relação de **redundância**, pois a imagem apenas repete as informações já descritas no texto.
- A imagem insere novos elementos à narrativa verbal, estabelecendo com o texto uma relação de **complementariedade**.
- Texto e imagem se contradizem, confundindo o leitor.
- O texto verbal **não** domina o visual, de forma que, se a ilustração fosse excluída, a narrativa seria prejudicada.
- Sem a presença da imagem, não seria possível compreender o texto verbal.

**3.** Leia as seguintes definições de literatura infantojuvenil:

“[...] linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias” (GÓES, 2010, p.15-16).

“Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve.

Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer " (MEIRELES, 1984, p. 20).

Sobre a literatura infantojuvenil, podemos afirmar que:

- a) Toda a literatura com a qual a criança se identifica, de acordo com Cecília Meireles, poderia ser considerada literatura infantojuvenil. Portanto, é preciso saber dos interesses da criança antecipadamente.
- b) Entre as exigências do público infantil está a necessidade da ilustração como expressão máxima de ludicidade.
- c) A literatura infantojuvenil pode e deve ser trabalhada pelas escolas, uma vez que essa modalidade literária é rica em valores morais, tão importantes para a formação do indivíduo.
- d) A literatura infantojuvenil aproxima-se da literatura sem adjetivos, na medida em que ambas se utilizam da língua em sua potência máxima de significação, promovendo uma experiência sempre nova de leitura.
- e) A literatura infantojuvenil precisa do auxílio das ilustrações, uma vez que o jovem leitor, ainda sem fruição de leitura e com pouco repertório vocabular, não consegue extrair do texto verbal todas as informações nele contidas.

## Seção 2.2

### Literatura infantojuvenil: arte literária e finalidade pedagógica

#### Diálogo aberto

Olá, estudante!

Na seção anterior, acompanhamos o desafio da professora de quarto ano do ensino fundamental, a Cida. Diante do entusiasmo dos seus alunos com **a hora da história**, momento reservado diariamente para a leitura em conjunto, Cida propôs um projeto em que as próprias crianças escreveriam novas histórias, afinal o acervo literário da instituição não era compatível com a sede de leitura das crianças. Com muita criatividade, a professora transformou a escassez do material literário em um belo projeto, no qual os alunos puderam refletir sobre os possíveis conceitos de literatura infantojuvenil, modalidade literária polêmica desde sua origem. Com o auxílio de Lélia, professora de Artes, os alunos aprenderam como a ilustração caminha junto com o texto verbal, possibilitando novas leituras e interpretações. Entenderam que o texto visual pode tanto limitar quanto ampliar a narrativa apresentada verbalmente.

O projeto estava em andamento quando a professora Cida percebeu que aquela “brincadeira de escritor” atingia propósitos que iam além da mera produção de livros e do conhecimento de um objeto artístico. Desde o início dos trabalhos, ela se deu conta de que as crianças andavam mais atentas ao ambiente em que estavam inseridas, buscando elementos para serem explorados em suas histórias. Além disso, compreendeu que não poderia ficar indiferente àquela mudança no comportamento das crianças. Logo, seu novo desafio se tornou compreender aquelas mudanças como um fenômeno cultural e social, proveniente dos estudos literários. A pergunta que não saía de sua cabeça era: **qual é a função da literatura?** E, ainda, **como e por que a aplicação do seu projeto pôde contemplar tal função?**

Nesta seção, vamos refletir com a professora Cida sobre a função primordial da literatura, o que nos levará a entender a literatura infantojuvenil dentro do contexto geral da literatura sem adjetivos, afinal, como já disse Cecília Meireles, “tudo é uma literatura só” (1984, p. 20). Com a ajuda de alguns teóricos, analisaremos como a

literatura promove a sensibilização do leitor para uma leitura – literal e de mundo – fruída. Também pensaremos como a escola pode e deve fazer uso dessa arte para a formação de jovens humanizados e sensíveis.

Pronto para embarcar neste mar de reflexões?

## Não pode faltar

### Funções da literatura

“Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e os impede de se refugiar [...] no profundo de si mesmos”, profere a educadora colombiana Yolanda Reyes em certa palestra em 1997. Antes disso, em 1994, a também educadora carioca Solange Jobim e Souza escreveu:



Ora, no mundo atual, regido pelas transformações tecnológicas e pela civilização industrial do consumo, predomina uma forte tendência à homogeneização da experiência sensível, que dessa forma vai sendo solapada e aniquilada desde muito cedo. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 53).

Os sintomas apontados por essas educadoras só viriam a se agravar com o passar dos anos e com o surgimento das tecnologias móveis, além da dependência cada vez maior das mídias sociais. Tais mídias acabam por formatar as relações humanas, que vão sendo moldadas sobre esses novos e ilusórios parâmetros. O excesso de estímulos, além de esgotar nosso tempo, nos deixa anestesiados, de forma que vamos ficando cada vez menos aptos a sentir o mundo no qual estamos inseridos.

Foi o célebre escritor português, José Saramago, quem, no início dos anos 2000, afirmou:



Vivemos todos numa espécie de Luna Park audiovisual onde os sons se multiplicam, onde as imagens se multiplicam e onde nós, [...] creio eu que isso vai acontecer [...], vamos cada vez mais nos sentir perdidos. Perdidos, em primeiro lugar, de nós próprios. E em segundo lugar, perdidos na nossa relação com o mundo. Acabamos por circular aí sem saber muito bem nem o que somos, nem para que servimos, nem que sentido tem a existência. (SARAMAGO, 2001, [s.p.]).

É nesse contexto que a literatura apresenta seu potencial em resgatar o ser humano de uma existência superficial. Para entendermos como isso é possível, precisamos compreender o que há na expressão literária que a difere da linguagem cotidiana e informativa.

Aguiar e Silva, clássico teórico da literatura, afirma que a linguagem literária “define-se pela rejeição intencional dos hábitos linguísticos e pela exploração inabitual das virtualidades significativas de uma língua” (AGUIAR E SILVA, 1969, p. 36). Isso significa dizer que o artista trabalha com uma linguagem que extrapola o seu valor puramente referencial. Ao lermos uma receita de bolo, por exemplo, sabemos que as palavras ali escritas são signos que preenchem a ausência de um objeto. Quando lemos “uma xícara”, sabemos, pela convenção da língua da qual fazemos parte, a qual objeto tal palavra se refere. Quanto mais familiarizados estamos com esses signos linguísticos, mais automatizada fica nossa relação com a palavra. Ler, no contexto da receita de bolo, a palavra “xícara” não nos causa nenhum estranhamento nem exige de nós esforço reflexivo. Contudo, quando a palavra “xícara” aparece dentro de um poema, por exemplo, sua função convencional se desfaz em favor de uma experiência antes estética que referencial. O poema pode explorar o desenho da xícara, a fragilidade da porcelana, a tradição chinesa, o momento bucólico da tomada de um chá... todas essas imagens potencializadas pela presença da palavra “xícara”. Assim, as **palavras poéticas** de que faz uso o texto literário não estão presas a seus conceitos imediatos; são “**dessignificadas**” e “**ressignificadas**” (AGUIAR E SILVA, 1969, p. 36).

Você pode estar se perguntando como esses desvios da linguagem convencional podem contribuir para uma experiência mais humanizada, não é mesmo? Pois voltemos ao exemplo da receita de bolo. Podemos ler tal receita com total fluência, sem nos determos um instante sequer diante da linguagem informativa que ali se apresenta. O texto literário, ao contrário, quebra a convenção linguística e causa, assim, um estranhamento no leitor. Estranhamento esse que exigirá reflexões, que acordará imagens internas, que provocará os sentidos daquele que lê. O leitor não **pode passar os olhos** por um texto literário como seria possível fazer diante de um texto jornalístico. Afinal, a ideia da literatura “não é a mensagem que se recebe; é um significado que se acolhe a *mais*, marginalmente” (BARTHES, 1970, p. 170). O texto literário exige a presença do leitor, a palavra o resgata de sua inércia e o traz para o momento da leitura. O estranhamento desperta os sentidos, faz acordar emoções escondidas a sete chaves na alma do leitor.



Eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar sensação de objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento de singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. (CHKLOVSKI, 1976, p. 45).

Assim vamos percebendo que a linguagem literária promove um prolongamento da percepção da língua. É preciso ler com atenção e estar com os sentidos sintonizados no momento da leitura. É preciso ler e reler os mesmos trechos. Às vezes, faz-se necessária até mesmo a leitura em voz alta, em função de melhor captar as ressonâncias, as aliterações, as rimas e o ritmo de um texto. Perceba como a palavra literária perde seu valor referencial, mas é potente como promotora de experiência. "A literatura faz com que a palavra não apenas diga, mas mostre e faça sentir" (FIUZA, 2011, p. 37).



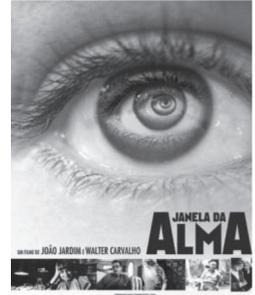
Desta forma, a experiência literária fundamentalmente reconecta o leitor consigo mesmo. Em meio à avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros. (REYES, 2011, p. 28).



### Pesquise mais

*Janela da alma* é um documentário dirigido pelos brasileiros João Jardim e Walter Carvalho, em 2001. Dezenove pessoas que se relacionam de diferentes maneiras com a visão – entre elas, fotógrafos, músicos e escritores de renome – prestam depoimentos sobre a temática do olhar sensível. Um belo trabalho que propõe reflexão sobre nossa relação direta com o mundo e o papel da arte como potência sensibilizadora nesse processo.

JANELA da alma. Direção e roteiro de João Jardim e Walter Carvalho. 2001. 1 DVD (73 min).



Fonte: <<https://img.fstatic.com/316xjDikFwYtc90MK-49sUTTviA=/134x193/smart/https://cdn.fstatic.com/media/movies/covers/2012/03/d2edab3098f866bed6ebe56a706d90a9>>. Acesso em: 30 jan. 2017.



### Exemplificando

Manoel de Barros (1916-2014) foi um poeta brasileiro cuja obra ficou conhecida pela liberdade poética na construção de imagens. A infância e a natureza eram elementos constantes em sua obra. Frequentemente, seus poemas apresentavam teor metalinguístico, ou seja, eram poemas que falavam do próprio fazer poético. Veja o exemplo a seguir, intitulado *Poeminha em língua de brincar*, e veja como ele aborda as teorias vistas por nós nesta seção.

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.  
Falava em língua de ave e de criança.  
Sentia mais prazer de brincar com as palavras do  
que de pensar com elas.  
Dispensava pensar.  
Quando ia em progresso para árvore queria florescer.  
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do  
que de fazer ideias com elas.  
Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que  
chegar ao grau de brinquedo para ser séria de rir.  
Contou para a turma da roda que certa rã saltara  
sobre uma frase dele

”

E que a frase nem arriou.  
 Decerto não arriou porque tinha nenhuma palavra  
 podre nela.  
 Nisso que o menino contava a estória da rã na frase  
 Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.  
 A Dona usava bengala e salto alto.  
 De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:  
 Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança  
 Pois frases são letras sonhadas, não têm peso, nem  
 consistência de corda para aguentar uma rã em  
 cima dela  
 Isso é língua de raiz – continuou  
 É língua de Faz-de-conta  
 É língua de brincar!  
 Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave  
 extraviada  
 Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom  
 senso.  
 E jogava pedrinhas:  
 Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada  
 sobre uma lata ao modo que um bentevi sentado  
 na telha.  
 Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:  
 Mas lata não aguenta uma Tarde em cima dela,  
 e ademais a lata não tem espaço para caber uma  
 Tarde nela!  
 Isso é língua de brincar  
 É coisa-nada.  
 O menino sentenciou:  
 Se o Nada desaparecer a poesia acaba.  
 E se internou na própria casca ao jeito que o jabuti  
 se interna”.  
 (BARROS, 2010, p. 485).

### Literatura na escola

*Poeminha em língua de brincar* (2010) narra os procedimentos criativos do poeta, contrários à razão e alheios ao bom senso. Manoel de Barros brinca com as “palavras podres”, utilizando-se delas ludicamente na construção de imagens mentais, ao mesmo tempo que defende sua liberdade criadora. O poeta apodera-se da língua em favor de sua expressão e promove, no leitor, a mesma experiência expressiva e criadora. Ao ler o poema, o leitor constrói sentido na medida em que se insere no texto, preenchendo espaços livres com sua vivência e próprio desejo.

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para compreendermos a antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais”. O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história. [...] No fundo os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar. (REYES, 2012, p. 28-29).

A professora Cida possibilitou a seus alunos tal **experiência de conversa**, que se estabeleceu entre as crianças na troca de ideias e na socialização das produções, mas também entre as crianças e o mundo, onde elas foram buscar inspiração para suas narrativas. Ainda, o projeto promoveu uma experiência de conversa entre as crianças e elas próprias, na tentativa de decodificarem seus desejos e temores. Toda essa conversa aconteceu a partir do exercício de alinhar pensamentos em forma de texto.

Cida constatou que parte da fluidez das crianças na execução desse projeto foi decorrente do fato de que elas ainda conservavam muito das características da infância, que poderiam ser equiparadas, de certo modo, às características dos poetas.

Por não dominarem o signo linguístico em sua totalidade, as crianças são livres para usurpar a palavra de sua função referencial. Talvez pelo próprio fato de não deterem um vasto repertório vocabular, viram-se como podem e acabam por criar as mais inusitadas metáforas. Além disso, as crianças ainda não alfabetizadas aproximam-se do mundo por meio de uma experiência sensorial, na qual objetos à sua volta são percebidos por processos corporais e associações de ideias. Dê a uma criança pequena um objeto novo e observe-a por alguns instantes. Ignorando a função prática desse objeto, ela não irá deixar de explorá-lo da maneira que lhe convier, nem que seja levando o objeto à boca para provar o seu paladar.



Como criança, é possível exercitar o amor pelas coisas insignificantes, ter deslumbramentos com os mistérios do mundo, brincar livremente com o inominado, compor-se com o princípio da vida, com tudo que inaugura o mundo. Por isso, a criança empresta sua voz ao poeta no exercício de 'fazer nascimentos'. Interessa-lhe a linguagem da infância, sua afetividade, sua espontaneidade, suas figurações, suas metáforas e analogias, a gramática surreal com a qual cria casamentos inesperados entre imagens e sons – o que o poeta chama 'delírio do verbo' e que os críticos denominam literariedade. (BASEIO, 2008, p. 84-85).



### Assimile

Ao acompanhar a experiência da professora Cida, observamos alguns aspectos que foram fundamentais para o sucesso do seu projeto, os quais podem orientar a atuação de outros professores na hora de aplicar os estudos literários em sala de aula. São eles:

- A manutenção do **prazer** da leitura.
- A presença de um professor-leitor.
- A vinculação dos conteúdos ao contexto pessoal do aluno.
- A liberdade de escolha do aluno, seja na seleção das obras de leitura ou no processo de escrita criativa.
- A abordagem da literatura como uma manifestação **artística**, por meio da qual o aluno pode se expressar ou se relacionar com o mundo.



### Refleta

Você se considera um leitor ávido? Caso sua resposta seja negativa, tente identificar os motivos que o afastaram da literatura. **Seria a ausência de exemplo dentro de casa ou na escola? Seria a dificuldade do acesso a obras de qualidade?** Caso afirmativo, tente se lembrar de quais foram as primeiras experiências prazerosas com a literatura e quais elementos contribuíram para essa aproximação.

## Sem medo de errar

Parte do sucesso do projeto literário conduzido pela professora Cida poderia ser atribuído ao fato de que, apesar de já alfabetizados, os alunos ainda guardavam algumas das características próprias da infância, tão condizentes com o fazer poético.

Muito da receptividade do projeto também poderia estar atrelado ao fato de que ele tenha se originado de um momento de lazer (a **hora da história**) e a partir de uma necessidade real (a escassez de livros). Todo o prazer pela leitura poderia ter sido colocado em xeque caso a professora tivesse feito uma abordagem diferente dos estudos literários, desvinculada de qualquer situação prática e indiferente à afetividade do aluno. A literatura como matéria de estudo apresentou-se de forma livre, como oportunidade de manifestação das várias vozes envolvidas no projeto e sempre guiada pelo prazer da leitura.

É também interessante observar como os professores-leitores despertam o gosto pela leitura em seus alunos. Quando a professora da nossa situação-problema propôs uma **hora da história**, ela estava intuitivamente valorizando a leitura como um momento prazeroso.

Nesse percurso, que compreendeu da implementação da **hora da história** até a exposição dos livros produzidos pelos alunos à amostra literária, tanto a professora quanto a turma tiveram a oportunidade de aprender afetiva e efetivamente.

Cida se dispôs a refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscando compreender como a função sensibilizadora da literatura foi efetiva durante o desenrolar do projeto. Ao privilegiar o uso poético da linguagem e ao abandonar a fixação de conteúdos predeterminados, os alunos ganharam espaço para manifestar sua voz. Por sua vez, mais do que confeccionar um produto, esses alunos puderam vivenciar uma experiência concreta de sensibilização promovida pela literatura. Enfim, por meio da observação e da reflexão dos resultados atingidos, a função primordial da literatura – que é a sensibilização do olhar – pôde ser compreendida.

## Avançando na prática

### A manutenção do prazer da leitura

#### Descrição da situação-problema

Um professor de ensino médio deve trabalhar, a cada ano, as obras cobradas pela FUVEST. Para o ano de 2017, a lista de obras exigidas foi a seguinte:

- *Iracema*, de José de Alencar.
- *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.
- *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.
- *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós.
- *Capitães da areia*, de Jorge Amado.
- *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.
- *Claro enigma*, de Carlos Drummond de Andrade.
- *Sagarana*, de João Guimarães Rosa.
- *Mayombe*, de Pepetela.

Ao identificarem o nome dos clássicos escritores da literatura brasileira, os alunos logo torceram o nariz. Com o termo “clássico” os alunos estabelecem as piores associações, acreditando que nada nessa categoria possa ter correspondência com a vida atual.

Diante da reação da turma, o professor percebeu que não adiantaria criar uma linha histórica, contextualizando as obras em seu tempo e apontando as características estéticas de cada momento literário. Caso ele seguisse essa abordagem, a obrigação entediante de decorar nomes, características e datas se somaria à pré-indisposição dos alunos. Como ele poderia, então, despertar o prazer por essas leituras?

### Resolução da situação-problema

Despertar o prazer pela leitura na adolescência é uma tarefa e tanto. Muitos dos bons leitores foram iniciados ainda na infância, seja pela memória de uma avó contadora de histórias, pelo exemplo de pais leitores ou pela presença de um professor apaixonado por livros. Grande parte dos alunos só dispõe de livros nas escolas e chegam ao ensino médio com pouquíssima experiência literária. Sendo assim, a obrigatoriedade da leitura dos clássicos cai como uma bomba no colo desses jovens que, por um lado, não se interessam por literatura e, por outro, temem-na, tendo em vista a suposta erudição da linguagem literária. Cabe ao professor aniquilar esses pré-conceitos, mostrando que sempre é tempo de apreciar um bom livro. Antes de se ater a datas, nomes e elementos estruturantes, o professor deve aproximar o aluno das experiências narradas nesses livros, que, apesar de “antigos”, comunicam experiências **humanas** e, portanto, universais e atemporais.

### Faça valer a pena

**1.** “[A] literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1989, p. 122).

De acordo com essa citação e as teorias abordadas nesta seção, podemos afirmar que a literatura exerce uma função **humanizadora**, na medida em que ela:

- a) Aborda, com frequência, a temática dos direitos humanos, despertando no leitor o sentido de justiça e civilidade.
- b) Sempre coloca o jovem leitor em contato com culturas distantes, fazendo-o refletir sobre sua própria vivência social.
- c) Propõe um momento de introspecção, causado pelo estranhamento da linguagem literária, resgatando o leitor de uma vivência superficial com o mundo e consigo próprio.
- d) Faz uso de linguagem erudita, capacitando o leitor para uma relação mais intelectualizada com o mundo.
- e) É a única forma de expressão das questões mais íntimas do ser humano.

**2.** “Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e os impede de se refugiar [...] no profundo de si mesmos” (REYES, 2012, p.25).

De acordo com as reflexões suscitadas nesta seção, marque a alternativa que melhor explica a dificuldade que os jovens enfrentam atualmente para se conectar consigo mesmos:

- a) O estímulo para o consumo das produções industriais em larga escala padronizam os jovens, fazendo que todos se vistam iguais.
- b) O jovem precisa, desde muito cedo, dedicar-se a múltiplas tarefas para desenvolver habilidade e se tornar um bom profissional no futuro e, conseqüentemente, não tem tempo para o ócio reflexivo.
- c) Em meio a tantas tecnologias, faltam aplicativos e mídias de forma geral que promovam a autorreflexão.
- d) A televisão e a internet conduzem o pensamento dos jovens, manipulando, até mesmo, a ideia que eles fazem de si mesmos.
- e) O jovem da atualidade recebe estímulos externos em demasia, o que consome sua atenção e tempo, colocando-o em um estado de

anestesia e impedindo-o de aprofundar-se em suas relações com o mundo e consigo próprio.

**3.** Leia o poema a seguir de Manoel de Barros (2010):

### **A disfunção**

Se diz que há na cabeça dos poetas um parafuso de a menos

Sendo que o mais justo seria o de ter um parafuso trocado do que a menos.

A troca de parafusos provoca nos poetas uma certa disfunção lírica.

Nomearei abaixo 7 sintomas dessa disfunção lírica.

1 - A aceitação da inércia para dar movimento às palavras.

2 - Vocação para explorar os mistérios irracionais.

3 - Percepção de contiguidades anômalas entre verbos e substantivos.

4 - Gostar de fazer casamentos incestuosos entre palavras.

5 - Amor por seres desimportantes tanto como pelas coisas desimportantes.

6 - Mania de dar formato de canto às asperezas de uma pedra.

7 - Mania de comparecer aos próprios desencontros.

Essas disfunções líricas acabam por dar mais importância aos passarinhos do que aos senadores.

Sobre esse poema, levando em consideração a natureza da linguagem poética, podemos concordar que:

a) Ao dizer que as “disfunções líricas acabam por dar mais importância aos passarinhos do que aos senadores”, o poeta sugere que a poesia sempre propõe uma inversão de valores sobre o que é e o que não é importante.

b) Esse poema, ao fazer uma citação numerada de sete sintomas da “disfunção lírica”, remete a uma organização característica de textos informativos e, portanto, perde sua potência poética.

c) Ao fazer “casamentos incestuosos entre palavras”, o poeta mostra que o desvio da norma culta da linguagem é um “pecado” e que, portanto, deve ser evitado.

d) Ao fugir da construção convencional da língua, o texto literário causa estranhamento no leitor, o que lhe exige maior tempo e esforço de leitura. Esse prolongamento da percepção, por sua vez, desperta os sentidos do leitor, sensibilizando-o.

e) A palavra é a matéria-prima do poeta. Seu ofício consiste em transformá-la. Assim, o poeta pode brincar com a língua livremente, sem estar comprometido com nenhuma norma nem valor enquanto escreve.



## Seção 2.3

### Literatura infantojuvenil: metodologia e possibilidades

#### Diálogo aberto

Olá, estudante!

Já estamos chegando à metade do nosso curso sobre a literatura infantojuvenil. Vimos como essa modalidade literária é polêmica desde a sua institucionalização, no fim do século 17. Carregada de responsabilidade na educação moralizante do jovem burguês, a literatura infantojuvenil se desenvolveu ao longo dos séculos seguintes assumindo, gradativamente, seu potencial literário e sua função sensibilizadora, algo característico da literatura sem adjetivos. Isso não é dizer que a literatura infantojuvenil era inexistente nos séculos anteriores, nem é afirmar que toda a produção daquela época tenha menor valor estético. Vimos, na Unidade 1, que, embora não recebesse essa categorização – a de “literatura infantojuvenil” –, as sociedades já produziam e consumiam os mitos, as lendas, as fábulas e os contos de fadas, ainda que predominantemente pelas vias orais. Sabemos, também, da riqueza dessas histórias, que ainda ressoam na produção de hoje.

Cientes das suas origens, tentamos achar uma definição para esse gênero literário ou, ainda, tentamos nos contentar com uma indefinição natural da literatura infantojuvenil. Analisamos suas possíveis especificidades e, nesse contexto, vimos como a ilustração pode atuar na relação palavra-imagem, auxiliando ou enriquecendo o texto verbal.

Aprofundando nossas reflexões, percebemos como o envolvimento com a literatura desperta o leitor para uma experiência sensível, seja com o próprio texto literário ou com o mundo de maneira geral. A escola é constantemente criticada por tirar dos estudos sobre a literatura toda a sua potencialidade enquanto forma de expressão artística e, conseqüentemente, privar o jovem aluno do prazer da leitura. É possível afirmar que, quanto mais nos apegamos às formalidades dos textos, seus contextos históricos e à biografia de seus autores, mais nos afastamos da literatura como *experiência*.

A professora Cida, protagonista da nossa situação-problema, desenvolveu um projeto em que seus próprios alunos de quarto ano deveriam produzir novos livros. Mais do que trabalhar a redação de texto, o vocabulário, a ilustração, a criatividade e a sociabilização de experiências, ela percebeu que algo de mais profundo havia resultado daquele projeto. Observou que as crianças tomaram posse de seus ainda breves, mas ricos repertórios de vida e notou como todos ficaram mais disponíveis para ouvir o mundo e também para ouvir suas vozes interiores.

Muito contente e surpresa com essa observação, a professora pretende, agora, implementar o estudo da literatura infantojuvenil pelo viés da sua potencialidade sensibilizadora. Como ela poderia escolarizar a literatura sem se perder nas formalidades que a prática pedagógica exige?

A partir de agora, voltaremos nossos esforços para perceber, de maneira prática, como a escola, representada por Cida, pode desenvolver estratégias de leitura que tenham como finalidade a sensibilização e a emancipação do jovem leitor.

### Não pode faltar

A professora Cida ficou feliz e intrigada com os resultados alcançados pelo seu projeto de criação literária. A ideia, originária de uma limitação material da escola e vinculada a um momento **extraoficial** da sua prática pedagógica (**hora da história**), acabou tomando proporções maiores do que ela mesma poderia supor. Os alunos daquele quarto ano do ensino fundamental não apenas toparam o desafio, como se entregaram a ele inteiramente, ou “de corpo e alma”, como se costuma dizer. Cida notou como eles se dispuseram a compartilhar suas histórias de vida e também suas histórias interiores, os medos e sonhos que até então viviam inominados dentro de si.

No processo de identificação e nomeação desses sentimentos, os alunos estabeleceram uma nova conexão com suas vozes interiores. Mais sensíveis às próprias particularidades, eles também se tornaram mais atentos ao ambiente circundante. Num segundo momento, passaram a organizar essas impressões e sentimentos dentro de uma estrutura linguística, buscando um modelo de coerência gerado “pela força da palavra organizadora”, como bem definiu Antônio Cândido. Ele acrescenta:



Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CÂNDIDO, 2011, p. 179).

Esse movimento de tirar a palavra de uma existência caótica e dispô-la em uma estrutura específica é, segundo o autor, o mais importante nível humanizador da literatura. “Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial de palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CÂNDIDO, 2011, p. 180).

Dessa forma, seja lendo ou produzindo textos literários, os alunos estão sujeitos a esse processo organizador, que conseqüentemente resultará em uma maior fruição de leitura do texto verbal, de si mesmo e de mundo.



### Assimile

Frequentemente, estamos nos referindo à **fruição** de leitura. Vamos retomar o conceito desta palavra de acordo com o dicionário?

#### FRUIÇÃO

*substantivo feminino*

1. ato, processo ou efeito de fruir
2. posse, usufruto de vantagem ou oportunidade
- 2.1. *dir.civ* num sentido amplo, aproveitamento ou utilização de uma coisa
3. ato de aproveitar satisfatória e prazerosamente alguma coisa <era dado à f. da literatura e das artes>

(FERREIRA, 2009, p. 940).

Você saberia dizer qual dessas três definições melhor se aplica ao nosso contexto?

A professora Cida decidiu institucionalizar os estudos literários dentro de seu projeto pedagógico, mas teme que essa formalização acabe espantando o gosto dos alunos pela leitura. Afinal, por que a escola é, muitas vezes, vista como uma vilã frente à literatura e à formação do leitor?

Já vimos, anteriormente, como a “pedagogização” da literatura é algo criticado e visto de maneira pejorativa pelo meio artístico. Esse preconceito ocorre pelo fato de que, como manifestação artística, a literatura essencialmente não poderia estar **em função de** algo, com uma finalidade predefinida, **a serviço de** algo que não seja ela própria. Para ser **escolarizada**, ou seja, para entrar dentro do espaço escolar, ela terá que, invariavelmente, responder à demanda de conteúdos, integrar-se a currículos, obedecer a uma metodologia, seguir um programa e ser submetida à avaliação.

Todos esses fatores contribuem, em menor ou maior grau, para o aprisionamento de um saber que é fundamentado em liberdade. Por outro lado, entender que essas formalizações são a condição básica para a participação da literatura no ambiente escolar não significa dizer, necessariamente, que toda literatura trabalhada na escola é contraditória à sua própria natureza artística.

A professora Cida acredita que é possível formalizar os estudos literários sem perder toda a potencialidade que a literatura exerce na formação do leitor sensível, o que ela já pôde observar na realização do seu projeto inicial. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas no ensino da literatura e ao consultar os livros didáticos que ela tinha à sua disposição na escola, ela observou algumas recorrências preocupantes. Vejamos algumas delas:

- **Os estilos de época e os clássicos**

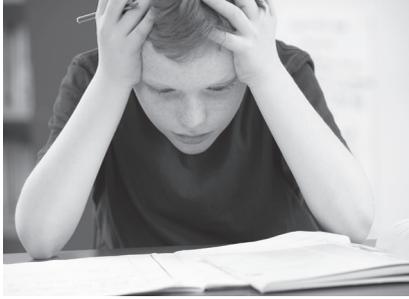
De maneira geral, os livros didáticos do ensino médio compreendiam os estudos dos estilos de época, tomando como objeto de estudo autores tidos como **clássicos**. Por estilos de época entende-se a identificação de elementos que situem a obra em determinado período da história, portanto pertencentes a uma **escola literária** específica, como o barroco, o arcadismo e o romantismo. Embora seja importante, Cida acredita que esse conhecimento não pode ser o único norteador dos estudos literários.

Quanto aos clássicos, muita polêmica envolve essa seleção de autores. Enquanto, na educação infantil, as crianças têm acesso a uma vasta produção de literatura que dialoga com seu universo infantil, nos anos que se seguem há a quase total ausência de literatura juvenil na escola. Os livros literários só ressurgem no ensino médio, no contexto das cobranças das provas de seleção universitária. Esse hiato entre a educação infantil e o ensino médio torna o aluno despreparado para receber as obras clássicas. Não estamos dizendo que se trata de uma incapacidade, mas de uma deficiência de interesse pela literatura de forma geral. Ler obras do século passado parece algo totalmente desvinculado da realidade do aluno, que não dão conta da universalidade dos sentimentos humanos por meio da história, para citar apenas um aspecto da literatura de qualidade.

Ainda em relação aos clássicos, a professora observou que nos livros didáticos do ensino fundamental também há a recorrência dos mesmos autores. Apesar de essa seleção de nomes não acontecer por acaso e de a qualidade das produções ser inquestionável, essa recorrência pode vir a formar o conceito – errôneo – de que a literatura é certos autores.



## Pesquise mais



Fonte: <[http://www.istockphoto.com/br/foto/frisou-aluno-estudando-em-sala-de-aula-gm177317804-20213284?st=\\_p\\_menino%20lendo](http://www.istockphoto.com/br/foto/frisou-aluno-estudando-em-sala-de-aula-gm177317804-20213284?st=_p_menino%20lendo)>. Acesso em: 30 jan. 2017.

Ítalo Calvino (1923-1985), um dos mais renomados escritores italianos do século 20, é autor de *Por que ler os clássicos*. Este livro, que se tornou um clássico ele próprio, apresenta as características que fazem de um livro um clássico. Além disso, propõe algumas respostas para a famosa pergunta “Por que ler os clássicos?”, com a qual todos os professores de literatura se confrontam em

algum momento de sua vida profissional. Leitura indispensável para quem não quer ser pego de surpresa diante do aluno inconformado.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- **Abordagens estruturais**

Nos livros didáticos do ensino fundamental, há a predominância dos estudos estruturais, seja do próprio texto ou da língua. Se, por um lado, os textos transcrevem poemas de qualidade, por outro, utilizam-no ignorando por completo sua poeticidade. Muito frequentemente, o que se pede nesses exercícios limita-se a sublinhar rimas, enumerar estrofes, localizar adjetivos, listar verbos e contar substantivos.

- **Segmentação de textos e adaptações**

Os textos literários que aparecem nos livros didáticos estão, com frequência, segmentados. Isso se deve ao fato de que seria inviável, do ponto de vista do espaço físico do livro didático, bem como da duração das aulas, reproduzir obras integralmente a cada proposta de exercício analítico ou da exemplificação de todo novo conteúdo. Ao serem extraídos de seus formatos originais, esses trechos perdem a coerência que só exercem dentro de uma unidade macroestrutural. Descontextualizados, tornam-se, também, incoerentes.

Alguns autores ainda mais ousados fazem adaptações próprias dos textos, de forma que caibam num formato ou numa situação conveniente. Não é raro ver reproduções de poemas, por exemplo, onde se ignoram a paragrafação e pontuação dos versos. Em outros casos, o autor do livro didático propõe uma espécie de resumo de ideias de uma passagem da literatura, passando por cima de todas as peculiaridades no uso da língua literária.



### Exemplificando

Observe o poema a seguir, *Canção junto ao berço*, de Mário Quintana (2008, p. 55), em seu formato original e, em seguida, sua transcrição inadequada. Perceba como ignorar a pontuação e a separação de versos impõe um outro ritmo de leitura, descaracterizando o poema.

1.

Não te movas, dorme, dorme  
 O teu soninho tranquilo.  
 Não te movas (diz-lhe a Noite)  
 Que inda está cantando um grilo.

Abre teus olhinhos de ouro  
 (O dia lhe diz baixinho).  
 É tempo de levatares  
 Que já canta um passarinho.

Sozinho, que pode um grilo  
 Quando já tudo é revoada?  
 E o dia rouba o menino  
 No manto da madrugada...

2.

Não te movas, dorme o seu soninho tranquilo,  
 diz-lhe a noite, que inda está cantando um  
 grilo. Abre teus olhinhos de ouro, o dia lhe diz  
 baixinho. É tempo de levatares, que já canta um  
 passarinho. Sozinho, que pode um grilo quando  
 já tudo é revoada? E o dia rouba o menino no  
 manto da madrugada.

- **Apelo às temáticas**

Muitas vezes, o que parece nortear a seleção de textos pelos autores dos livros didáticos são as temáticas. Nos anos do ensino médio, temas como sexualidade e drogas são predominantes. Já nos anos iniciais da educação fundamental é recorrente o uso da fábula e sua famosa “moral da história”. Nesses casos, a atenção é totalmente voltada para o conteúdo dos textos, ignorando sua forma.

Além disso, há a demanda das próprias escolas por livros que tratem de determinados assuntos, como a identidade indígena e africana, a questão dos imigrantes e a consciência ecológica, por exemplo. Quando, em 2003, entrou em vigor a Lei nº 10.639, tornando obrigatória a inclusão dos estudos de cultura africana e afro-brasileira nas escolas, observou-se uma enorme oferta de livros sobre essa temática pelas editoras (BRASIL, 2003). A demanda das escolas em conjunto com o Ministério da Educação e o consequente interesse de mercado das editoras acabam por influenciar a própria produção literária de tempos em tempos.

- **Fichamento de livros**

Uma maneira bastante comum para cobrar a leitura integral de obras literárias é exigir o **fichamento** do livro, uma espécie de resumo que deve conter elementos básicos da narrativa, como personagens, datas, ambientação, além de uma espécie de sinopse da história. Diante dessa tarefa, em vez de ler os originais, muitos alunos recorrem aos resumos das obras, facilmente encontrados na internet, sobretudo quando se trata dos clássicos da literatura.

Ao exigir o fichamento de um livro, a atenção do leitor no ato da leitura se volta para aquilo que o livro comunica, e não para sua forma. A leitura de resumos ou, até mesmo, a leitura de originais com atenção voltada para o resumo rompe com a potência da palavra poética, insistindo apenas naquilo que a palavra pode comunicar objetivamente, e não naquilo que ela proporciona como experiência.

Diferentemente da *função comunicativa* da linguagem – aquela usada para designar fatos, seres, objetos, com finalidade imediata, referencial e objetiva, a *função poética* da linguagem vincula-se a um movimento estrutural, que poderíamos chamar circular, isto é, a palavra poética é aquela que se volta para si mesma numa perspectiva de redimensionamento, de autorreflexão plástica, suscitando ambiguidades, metáforas, conotações, enfim, abertura polissêmica. (BASTAZIN, 2007, p.18).

”



### Refleta

Tente pensar em um livro que, de alguma maneira, tenha marcado sua experiência como leitor na sua infância. Quais elementos ficaram guardados em sua memória?

Seria o foco narrativo? O estilo de época? Você se recorda se a narrativa era na primeira pessoa do singular ou na terceira do plural? Você se lembra dos nomes das personagens?

Ou seria possível dizer que o que o marcou na leitura de um livro foram as emoções despertadas durante o processo de leitura, ora compartilhando a alegria de um personagem, ora se sensibilizando pela dor de uma cena narrada?

O que comunica, afinal, o texto literário?

Diante dos livros didáticos analisados e refletindo sobre as práticas pedagógicas mais utilizadas nas aulas de literatura, a professora Cida percebeu como a escola acaba desestimulando o jovem leitor. A experiência de leitura – essa potente prática que desperta os sentidos do jovem leitor, trazendo-o para o presente da leitura e deslocando-o, assim, da sua inércia de vida – esvai-se quando a leitura é fragmentada, quando os textos são violentamente adaptados, quando a atenção da leitura é dirigida para a identificação de temáticas objetivas, de morais da história, de regras da língua portuguesa.



Pode-se perguntar, pois, porque o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais. Em nome da literatura, tais procedimentos, muito usados nos livros didáticos [...] acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente. (WALTY, 2003, p.51).

## Sem medo de errar

Para vencer o desafio que propôs a si mesma, a professora organizou pranchetas com folhas de papel e lápis e saiu com a turma para uma caminhada pelos corredores e pátio da escola. A ideia era a de que todos observassem detalhes pelos caminhos, como se tivessem chegado de um planeta estranho e estivessem vendo tudo pela primeira vez. Fizeram algumas paradas diante de um banco no pátio e, em seguida, ao pé de uma árvore. Nesses dois momentos, foram encorajados a escrever uma descrição do que viam, observando suas formas, cores e sensações de forma geral. “A experiência de estranhamento traz muitas iluminações, de descoberta das coisas e também de redescoberta da nossa capacidade de perceber. [...] Com o estranhamento do objeto descobrimos muitos mundos dentro do mundo” (ANTÔNIO, 2013, p. 47).

Em um segundo momento, dentro da sala de aula, fizeram brincadeiras em que cada aluno descrevia um objeto secretamente e depois apresentava o texto à sala para que os colegas adivinhassem do que se tratava. Vale dizer que essas atividades não foram todas realizadas no espaço de uma aula apenas. A saída de sala de aula em si já exige uma dinâmica de deslocamento que requer tempo e organização.

Num terceiro momento, as crianças foram encorajadas a realizar uma atividade de descrição semelhante, mas, dessa vez, trocando os objetos concretos por abstratos, tais como amor, saudade e medo. Para incitar os alunos, a professora compartilhou alguns poemas célebres que deveriam ser admirados como inspiração, e não tomados como exemplo a ser seguido.

Tais exercícios, além de despertarem os sentidos das crianças para o mundo à sua volta e para o mundo interior de cada um, fazem uso da linguagem como via de expressão. Estavam, a todo momento, elaborando imagens e traduzindo-as em palavras. Palavras potentes, capazes de abrigar uma imensidão de sensações.

Depois desses exercícios, as crianças estavam mais aptas, bem como interessadas, para a leitura de poetas clássicos. Puderam, então, admirar suas construções e participar delas por meio de suas leituras sensíveis e ativas. Do favorecimento à admiração por esses poetas, veio o desejo de conhecer a biografia deles. E, durante todo esse percurso, era a língua portuguesa que permeava as atividades, com toda a sua estrutura gramatical, embora algumas normas fossem alteradas em função de uma expressão livremente poética.

## Avançando na prática

### A obrigatoriedade da avaliação na disciplina de literatura

#### Descrição da situação-problema

Um professor de literatura do ensino fundamental conseguiu, durante o primeiro bimestre do ano escolar, desenvolver os estudos literários de forma autônoma, abrindo mão do uso de livros didáticos. Guiado pela concepção de uma literatura humanizadora, o professor desenvolveu atividades de sensibilização com os alunos e trabalhou textos de sua biblioteca particular. Ele sentiu que seus esforços foram bem-sucedidos, pois os alunos participaram das atividades com entusiasmo e comprometimento. Porém, ao se aproximar do final do bimestre, a escola exigiu do professor a execução de avaliação final, cuja nota integraria o boletim do aluno. As anotações que o professor fez sobre as participações individuais dos alunos durante o bimestre não bastariam para a formulação da média, sendo obrigatória, aplicação de uma avaliação formal. Agora, esse professor precisa elaborar uma prova que atenda a certa objetividade de conteúdo, mas que não exija do aluno aspectos que não foram priorizados durante as aulas, tais como a memorização de nomes e datas.

#### Resolução da situação-problema

A avaliação formal e objetiva, justamente pelo seu caráter avaliador, deixa os alunos nervosos durante sua execução. Toda a confiança que o professor conquistou para que os alunos se sentissem à vontade para se expressar sem medo de julgamento esvai-se na hora em que o aluno se posiciona diante de um papel, cuja função primordial é dar uma nota para seu desempenho. A situação se torna ainda mais complicada quando o objetivo principal do professor durante o bimestre não era contemplar conteúdos específicos, mas propor uma experiência de sensibilização. Algumas medidas simples, porém, podem beneficiar a avaliação como um momento de reflexão e autoanálise:

- Deixar que os alunos se sentem do modo que preferirem, ocupando os espaços da sala de aula à sua maneira, descaracteriza a formalidade do momento avaliador.
- Afirmar a inexistência de respostas absolutas é um modo de valorizar as percepções individuais, garantindo-lhes a autonomia do pensamento e de expressão. Isso não é dizer que todos os alunos, de antemão, já têm o total dos pontos bimestrais garantidos, o que desvalorizaria a disciplina. Ao não contemplar uma espécie de gabarito, o professor se dispõe a ouvir seus alunos, estabelecendo, novamente, uma relação de confiança.

### Faça valer a pena

**1.** “Para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro. Porque a literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento *nos cure de palavra*, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho”. (ANDRUETTO, 2012, p. 24).

Sobre a literatura, podemos afirmar que ela proporciona ao leitor múltiplas experiências. Entre as experiências discriminadas a seguir, analise quais são verdadeiras e quais são falsas, julgando-as com V ou F, e depois assinale a alternativa que expressa a sequência correta.

- ( ) A sensibilização do olhar.
  - ( ) O exercício da língua.
  - ( ) O acesso a emoções íntimas do leitor.
  - ( ) A contemplação da beleza das coisas comuns.
  - ( ) O estranhamento do mundo, fazendo com que o leitor se sinta perdido.
- a) F, V, F, V.  
 b) V, V, F, F.  
 c) F, F, V, V.  
 d) V, F, V, F.  
 e) V, V, V, F.

**2.** “Várias têm sido as propostas lançadas para o trabalho de literatura no Ensino Fundamental. O que se percebe, no entanto, é o vazio existente no ensino de literatura na segunda fase desse nível ensino. De um lado, temos as práticas de leitura literária destinadas às séries escolares iniciais. De outro, as competências e habilidades exigidas dos alunos de Ensino Médio que buscam todos os anos o seu ingresso numa universidade. Entre esses extremos, sente-se que algo se perdeu no meio do caminho: a vontade de ler os textos literários”. (FILHO, 2012, p.151).

Sobre os estudos literários na escola, é possível afirmar que:

- a) A seleção dos clássicos não desperta o interesse dos leitores jovens, pois abordam temáticas que já não encontram ressonância nos tempos atuais.
- b) A fragmentação dos textos encontrados nos livros didáticos facilita o acesso dos alunos, que por sua vez não teriam condições de ler as obras integralmente.
- c) É frequente o uso de textos literários na escola apenas como veículo para exercícios de gramática.
- d) Muitos alunos preferem ler resumos às obras originais, uma vez que o que se espera das leituras são características referentes à estrutura da narrativa e à sua temática.
- e) As adaptações frequentemente não levam em consideração a formatação do texto original, o que, principalmente no caso da poesia, gera prejuízos à experiência da leitura.

**3.** “Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179).

Sobre a “força da palavra organizadora”, podemos afirmar que:

- a) A literatura propõe a superação do caos no qual estamos imersos, ao estabelecer, por meio da linguagem, modelos de coerência.
- b) O hábito da leitura nos torna mais atentos, fazendo que não nos esqueçamos dos nossos compromissos.
- c) Por estar subordinada às normas gramaticais, a literatura é indissociável da organização estrutural da língua.
- d) Para lermos efetivamente um texto literário, precisamos organizar nossos próprios pensamentos previamente.
- e) Os textos que não obedecem à organização normativa da língua não são considerados literários.

# Referências

- AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1969.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana: Adonis, 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, R. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- BASEIO, M. A. F. Por uma estética em língua de brincar: breves reflexões acerca da literatura de Manoel de Barros e de Mia Couto. **Viatlântica**, n. 14. 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1)>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: EIKHENBAUM, B. et al. FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: **Teoria da literatura: formalistas russos**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. 2120 p.
- FURTADO, A. G.; BASTAZIN, V. (Org.). **Literatura infantil: uma proposta interdisciplinar**. São Paulo: Ed. do Autor, 2007.
- GÓES, L. P. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- GRIMM, J. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- GRIMM, J.; GRIMM, W. **Contos de Grimm**. Alemanha: Random House. 1812.

HOFFMANN, H. **João Felpudo**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

**JANELA da alma**. Direção e roteiro de João Jardim e Walter Carvalho 2001. 1 DVD (73 min).

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtim, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

KHÉDE, S. S. (Org.). **Literatura infantojuvenil**: um gênero polêmico. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

NIKILAJEVA, M.; SCOTT, C. **O livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. (Org.). **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Editora Ática, 1992.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. (1928). Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Organização e prefácio de Boris Schnaiderman. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

QUINTANA, M. **Lili inventa o mundo**. São Paulo: Global, 2005.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

VIEIRA, A. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

## Os livros literários na escola: contextos e pretextos

### Convite ao estudo

Caro aluno,

Na Unidade 2, tratamos da importância da literatura infantojuvenil para o processo de formação do leitor e da função formadora da literatura infantojuvenil em seu sentido pleno, buscando o resgate da memória de leitura e a elaboração de projetos com alternativas metodológicas para a formação do leitor.

Nesta unidade, trataremos dos livros literários na escola, seus contextos e pretextos, ou seja, da relação entre a literatura infantojuvenil e as histórias orais, que fazem parte da tradição, das relações entre a literatura e a sociedade e também das adaptações dos textos literários para outros gêneros e outras mídias, entre elas, o cinema.

Na primeira seção, teremos a narrativa como questão central, pois trataremos da narrativa oral e de suas principais características. Abordaremos a questão do contar e a relação estabelecida, na oralidade, entre o contador de histórias e seus ouvintes. Esse contador de histórias da oralidade também aparece na escrita, por isso trataremos também da representação do contador de histórias em alguns livros infantojuvenis. Por fim, faremos uma reflexão sobre o trabalho do professor como contador de histórias e da busca de estimular os alunos como ouvintes e despertar seu interesse pelas histórias.

O contexto de aprendizagem que apresentaremos aqui é o seguinte:

A professora Júlia é formada em Letras com mestrado em Literatura e ministra aulas de Literatura infantojuvenil em uma faculdade particular. Em sua

turma, há alunos tanto de Letras quanto de Pedagogia. Alguns deles gostam muito de ler, outros gostam menos e preferem assistir aos filmes a ler os livros. Sua turma é muito interessada na futura profissão e participativa; alguns alunos já lecionam, e muitos trazem para a aula questões sobre o que é visto nos estúdios e afirmam levar para a prática aquilo que aprendem em sua aula. A professora Júlia aproveita algumas das questões levantadas pelos alunos para colocá-las em discussão, enfatizando a importância do trabalho com a literatura infantojuvenil na escola. Ela quer focar na questão da literatura enquanto narrativa e ficção, na relação entre a literatura e a sociedade e na relação da literatura com o cinema. Como ela pode unir a teoria à prática, pensando no que há em comum entre a literatura estudada na escola e a necessidade de fantasia e ficção que faz parte do ser humano e da sociedade? Como responder a questões como: por que os autores escrevem? Por que eu leio? Por que ouço e conto histórias? Por que assisto a filmes?

## Seção 3.1

### A arte de contar e ler histórias

#### Diálogo aberto

Usaremos a situação geradora de aprendizagem desta unidade para ajudar a professora Júlia em seu trabalho na disciplina de Literatura infantojuvenil com seus alunos de Letras e Pedagogia, abordando, nesta seção, os seguintes conteúdos:

- O contador de histórias da tradição oral para a escrita.
- A representação de contadores de histórias nos livros infantojuvenis.
- O professor ouvinte, leitor e contador de histórias.
- O aluno ouvinte, leitor e contador de histórias.

Um dia, a professora Júlia inicia com seus alunos um projeto sobre contação de histórias. Para esse projeto, ela seleciona algumas histórias do folclore brasileiro, como as *Histórias de Tia Nastácia* (1937), de Monteiro Lobato, e as *Histórias da Velha Totônia* (1936), de José Lins do Rego. Lendo ambos os livros, percebe algumas histórias semelhantes e fica intrigada para pesquisar sobre as histórias orais e sobre os contadores de histórias. Propõe, então, um projeto com seus alunos para resgatarem suas próprias histórias e as histórias que ouviram em suas famílias, de pessoas mais velhas. Além disso, pede que realizem entrevistas ou gravações. Mas a questão que fica latente para a turma é: qual seria a relação entre as histórias contadas pelos familiares e conhecidos dos alunos, as histórias contadas nos livros e as antigas histórias da tradição oral?

## Não pode faltar

### O contador de histórias da tradição oral para a escrita

Conforme vimos na Unidade 1, as primeiras narrativas que deram início à literatura no Ocidente foram orais e folclóricas, preservadas pela memória do povo. Darnton (1986) retoma essas narrativas, lembrando as versões orais das histórias, que assumiam novas características, incorporando aspectos da cultura das localidades em que eram contadas. Por isso, é importante investigar como as histórias se modificavam. Seria em função do interesse do público? Ou em função dos contadores? Mas quem eram esses contadores e qual era a sua importância?

Em cada lugar, em cada cultura, há um nome e uma função para esse narrador. Nas comunidades de cultura predominantemente oral, em vários lugares do mundo, existem, por exemplo, os anciãos, bardos, rapsodos, xamãs, sufis e griots, além das sherazades, "mamães gansas", "velhas totônias" e outros nomes que esses narradores e narradoras recebem. Vemos neles um ponto em comum: são sempre pessoas mais velhas e experientes que encantam os ouvintes com suas histórias.

Walter Benjamin (1985), em seu artigo sobre o narrador da oralidade, classifica tal narrador em duas categorias, o camponês sedentário e o marinheiro comerciante, afirmando que os narradores natos tinham senso prático e retiravam suas histórias da experiência, seja própria ou de outros, e acrescentavam mais experiência a seus ouvintes por meio das histórias. Essas narrativas são chamadas por ele de artesanais:



A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação de um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Essa comparação do contador de histórias com o artesão condiz com as relações das histórias contadas com o mundo dos povos da oralidade, ou oralidade primária, como afirma Walter Ong (1998), que seria aquela intocada tanto pela escrita como por outros aspectos da modernidade.

Busatto (2006, p. 20) trata da experiência desses narradores e de sua técnica, afirmando que eles a aprendem “no próprio ato da narração e no transcorrer da vida cotidiana”. A autora também traz exemplos de interação entre contadores de histórias e plateias participantes, que já teriam conhecimento do enredo, participando e narrando fragmentos, de modo a, mais que ouvintes, também ajudarem a contar as histórias.

A efemeridade da ação performática também é característica da ação narrativa oral. Uma contação de histórias nunca irá se repetir, por mais que a história narrada esteja memorizada, palavra por palavra. A possibilidade de participação, não só intelectual e emocional, mas física do público, faz com que ela seja única, pois pode sofrer alterações por conta da plateia. (BUSATTO, 2006, p. 33).



Desse modo, o momento da contação de histórias é de interação entre o contador e a plateia que, por sua vez, também é muito importante e ajuda na construção e na compreensão do enredo. Essas histórias da oralidade foram recolhidas em livros, mas os textos literários, entre eles, os infantojuvenis, procuram em vários momentos recuperar a oralidade dentro da escrita, seja por meio da linguagem utilizada ou pela representação de um serão onde se contam as histórias.

### **Representação de contadores de histórias nos livros infantojuvenis**

Entre os livros que apresentam contadores de histórias, observamos a menção à Velha Totônia (ou Totonha) no livro *Menino de engenho* (1932), de José Lins do Rego, mas também temos, do mesmo autor, um livro intitulado *Histórias da Velha Totônia* (1936) com quatro narrativas. Existe uma relação entre as duas histórias, pela referência que o autor faz à Velha Totônia no primeiro livro. Já no segundo, apresenta um prefácio e depois entra diretamente nas histórias. Nesse prefácio, intitulado *Aos meninos do Brasil*, temos seu relato:



Ainda me lembro hoje da velha Totônia, bem velha e bem magra, andando, de engenho em engenho, contando as suas histórias de Trancoso. Não havia menino que não lhe quisesse um bem muito grande, que não esperasse, com o coração batendo de alegria, a visita da boa velhinha, de voz tão mansa e de vontade tão fraca aos pedidos de seus ouvintes.

[...]

Quisera que todos eles me ouvissem com a ansiedade e o prazer com que eu escutava a velha Totônia do meu engenho. Se eu tiver conseguido esse milagre, não precisarei de maior alegria na minha vida. (REGO, 1999, p. ix).

Sobre esse livro, em parecer do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE - 1999) da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Maria José da Nóbrega destaca que apresenta quatro histórias que se assemelham aos contos de fadas, "Adotando uma linguagem próxima da oralidade", mantendo o encantamento dos contos tradicionais e "adoçadas como o mel dos falares nordestinos" (FNLIJ, 1999a, [s.p.]). Ela lembra que as histórias são mantidas na memória do povo por serem transformadas nas diversas culturas.

Já Laura Sandroni lembra que os contos do livro *Histórias da velha Totônia* são histórias simbólicas que tratam dos problemas comuns ao homem de todos os tempos e que "o que esta obra tem de muito especial é a ambientação brasileira e a linguagem coloquial eivada de regionalismos, característica da prosa de seu autor" (FNLIJ, 1999a, [s.p.]).

Assim, vemos em ambos os pareceres que, embora não represente o serão e a contação de histórias propriamente dita, o livro apresenta uma forma oralizada, como se fosse um contador de histórias o narrador dos contos. Além disso, os pareceres lembram a cor local, ou seja, a incorporação de aspectos brasileiros nas histórias que teriam origem europeia. Isso mostra o quanto as histórias orais vão adquirindo aspectos da cultura dos lugares onde são contadas.

Em *Menino de engenho*, José Lins do Rego traz a figura da Velha Totonha, que conta histórias no engenho que encantam o narrador e personagem principal. Essa narradora não gostava de interrupções nas suas histórias, valorizava os enredos ao narrar, prendendo a atenção dos ouvintes, fazendo vozes, dando emoção e cantando cantigas. Rego afirma que a velha contava histórias de Trancoso, ou seja, histórias maravilhosas. Sobre esse termo, "histórias de Trancoso", Zilberman afirma que teria origem no livro *Contos de proveito e exemplo de Gonçalo Fernandes Trancoso*. A partir de tais publicações, o termo passou a ser visto como sinônimo de histórias maravilhosas, assim como "histórias da carochinha", "histórias da baratinha" ou "histórias da avozinha" (FNLIJ, 1999b, [s.p.]).



### Exemplificando

Para tratar da representação dos contadores de histórias, tomemos um trecho de *Menino de engenho* em que é citada a Velha Totônia (ou Totonha) e sua forma de narrar.

A VELHA TOTONHA de quando em vez batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ela vivia de contar histórias de Trancoso. Pequeninina e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das Mil e uma noites. Que talento ela possuía para contar as suas histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca, e com uma voz que dava todos os tons às palavras.

As suas histórias para mim valiam tudo. Ela também sabia escolher o seu auditório. Não gostava de contar para o primo Silvino, porque ele se punha a tagarelar no meio das narrativas. Eu ficava calado, quieto, diante dela. Para este seu ouvinte a velha Totonha não conhecia cansaço. Repetia, contava mais uma, entrava por uma perna de pinto e saía por uma perna de pato, sempre com aquele seu sorriso de avó de gravura dos livros de história. E as suas lendas eram suas, ninguém sabia contar como ela. Havia uma nota pessoal nas modulações de sua voz e uma expressão de humanidade nos reis e nas rainhas dos seus contos. O seu Pequeno Polegar era diferente. A sua avó que engordava os meninos para comer era mais cruel que a das histórias que outros contavam.

A velha Totonha era uma grande artista para dramatizar. Ela subia e descia ao sublime sem forçar as situações, como a coisa mais natural deste mundo. Tinha uma memória de prodígio. Recitava contos inteiros em versos, intercalando de vez em quando pedaços de prosa, como notas explicativas. [...] O que fazia a velha Totonha mais curiosa era a cor local que ela punha nos seus descritivos. Quando ela queria pintar um reino era como se estivesse falando dum engenho fabuloso. Os rios e as florestas por



onde andavam os seus personagens se pareciam muito com o Paraíba e a Mata do Rolo.

[...]

Depois sinhá Totonha saía para outros engenhos, e eu ficava esperando pelo dia em que ela voltasse, com as suas histórias sempre novas para mim. Porque ela possuía um pedaço do gênio que não envelhece. (REGO, 2006, p. 64-69)

Apesar de vermos que a contadora parecia não gostar de interrupções de seus ouvintes, como o “primo Silvino, porque ele se punha a tagarelar no meio das narrativas”, os outros aspectos mostram a fascinação do narrador por ouvir as histórias e as estratégias da contadora para despertar a atenção e seduzir por meio do que contava.

Já na obra infantojuvenil de Monteiro Lobato, temos a representação do serão em que ocorrem as narrativas, tendo uma história a ser contada dentro de outra história. O autor coloca em alguns de seus livros as personagens como contadoras de histórias. Tia Nastácia tira suas histórias do folclore, assim como a Velha Totônia. Mas, enquanto as histórias da Velha Totônia são valorizadas, as de Tia Nastácia são criticadas pelas personagens infantis do sítio, que afirmam serem repetitivas.

Dona Benta, porém, tira as histórias dos livros, mas sua narrativa é oralizada. Isso é mostrado já em *Reinações de Narizinho* (1932), em que as personagens percebiam que a velha senhora “De tanto contar histórias ficou que nem bagaço de caju; a gente espreme, espreme e não sai nenhum pingão”. Quando ficava sem repertório, ela escrevia “a um livreiro de São Paulo, pedindo que lhe mandasse quanto livro fosse aparecendo”. Mas ela não lia o livro para sua plateia, pois preferia contar as histórias. Seu modo de narrar é elogiado, quando o narrador afirma que ela lia “diferente dos livros”, “traduzindo” o português de Portugal para a língua do Brasil de hoje (LOBATO, 2008, p. 36).

Vemos aqui uma clara valorização da leitura, da cultura livresca, que se justifica, entre outras coisas, pelo fato de Lobato ter sido também dono de editoras, lutando pela difusão dos livros no Brasil. Porém tanto Tia Nastácia como Dona Benta eram senhoras mais velhas e experientes, o que as aproxima dos antigos contadores de histórias, mencionados por Walter Ong (1998, p. 52):

O conhecimento exige um grande esforço e é valioso, e a sociedade tem em alta conta aqueles anciãos e anciãs sábios que se especializam em conservá-lo, que conhecem e podem contar as histórias dos tempos remotos. Pelo fato de armazenar o conhecimento fora da mente, a escrita e mais ainda a impressão tipográfica deprecia as figuras do sábio ancião, repetidor do passado, em favor de descobridores mais jovens de algo novo.

Embora seja dona de uma cultura livresca, Dona Benta desempenha, ao contar histórias, a função dos antigos contadores de histórias, transmitindo o saber aos mais jovens. Além disso, ela não lia para os ouvintes, mas contava as histórias, como é ressaltado em vários momentos. E quando lia tal qual estava nos livros era criticada, sendo elogiada, por outro lado, quando contava histórias com uma linguagem mais atualizada e com características da oralidade.

Uma dessas características seria, em livros como *Peter Pan* (1930) e *Don Quixote das crianças* (1936), contar a história de forma resumida, dando mais ênfase às cenas de ação e diálogo, o que estaria também de acordo com os objetivos de Lobato de esquecer a moral da história e focar nas aventuras.

Em *Peter Pan*, Dona Benta utiliza gírias aparentemente contemporâneas da publicação da obra e que servem ao seu propósito de reproduzir a oralidade. Alguns exemplos são: “Tamanha gabolice espantou Wendy”, “Ela havia consertado a sombra e a prosa chamava para si as honras” ou, então, “É verdade isso Peter? Há mesmo fadas ou você está a mangar comigo? (LOBATO, 2012, p. 20-21). Estas palavras, “gabolice”, “prosa” e “mangar”, não faziam parte de um vocabulário culto, mas, sim, popular.

Na mesma obra, vemos que a oralidade se reforça em frases como: “O pai [de Wendy] chamava-se não sei que Darling” (p. 14). Isso ocorre também no uso de onomatopeias, como ao se referir à fada Sininho, afirmando que “sua fala não passava daquele tlin, tlin, tlin de campainha de prata” (p. 22).

Outra das características da narrativa de Dona Benta – que apresenta semelhanças com o narrador da tradição oral apontado por Walter Ong – é aproximar os fatos narrados do cotidiano no qual se conta a história: “[...] as culturas orais conceituam e verbalizam todo o seu conhecimento com uma referência mais ou menos próxima do cotidiano da vida humana, assimilando o mundo estranho, objetivo, à interação imediata, conhecida, de seres humanos” (ONG, 1998, p. 53).

Quando Dona Benta conta histórias estrangeiras, ela sempre procura fazer uma aproximação entre os fatos narrados e o cotidiano dos seus ouvintes. Ela vai

"abrasileirar" as histórias quando, por exemplo, ao tratar dos índios "peles vermelhas" da obra *Peter Pan*, afirma que viviam "sempre de cócoras, como os nossos caboclos do mato" (LOBATO, 2012, p. 31). Além disso, a narradora interrompe sua história para explicar nomes, situações e locais que fazem parte da outra cultura, como fez para explicar o que vem a ser uma *nursery*, na história de *Peter Pan*, que seria um quarto de crianças, cheio de brinquedos (p. 14).

Essa aproximação feita pela narradora permite grande envolvimento de seus ouvintes com a história. Mas eles são muito participativos e, às vezes, a aproximação acontece por conta deles mesmos, numa recepção muito ativa. As histórias contadas por Dona Benta são bastante interrompidas, lembrando ao leitor que temos uma história contada dentro de outra história. As perguntas desses ouvintes e a abertura para os comentários mostram a interação e o envolvimento. Além disso, a narradora cria suspense, sempre adiando trechos da história para o dia seguinte, de modo que todos aguardam ansiosamente o momento de ouvi-la.

Esses mesmos aspectos representados nos livros de Lobato podem ser usados como estratégia em sala de aula, de modo a despertar o interesse dos alunos pelas histórias contadas pelo professor.

### **O professor ouvinte, leitor e contador de histórias**

A leitura é algo vivo, que ultrapassa os muros da escola. Mas a escola é um espaço onde podemos trabalhar com as histórias orais de modo significativo.

A narrativa ocupa um lugar privilegiado na formação das crianças. É por meio dela que, desde pequenos, conseguimos sonhar, enfrentar medos, vencer angústia, desenvolver a imaginação ou até conhecer outras civilizações. Além disso, ela dá acesso a uma parte da herança cultural da humanidade. Tudo isso nos ajuda a entender como a arte de contar histórias tem percorrido até os dias de hoje um caminho tão longo.

É pela prática da leitura, mediada por um narrador, que, progressivamente, as crianças conquistam uma autonomia cada vez maior – por isso, a leitura e a contação de histórias devem ser experiências frequentes para as crianças. Hoje não se tem dúvidas da importância de colocar as crianças em contato com histórias mesmo antes de estarem alfabetizadas. É muito grande o valor das histórias para os pequenos. Os contos de fadas e outras narrativas tradicionais voltadas à infância, com seus embates entre bem e mal, permitem lidar com sentimentos intensos e conflituosos que povoam a mente infantil.

Mas, para contar histórias, o professor também precisa recuperar suas próprias memórias, refletindo sobre como tomou o gosto pela leitura, pelas histórias, conforme o depoimento da professora Tânia Fernandes, numa sessão Roda de Histórias/PUC-PR, relatado por Busatto (2006, p. 27-28):

[...] A gente vai esquecendo da nossa história pessoal. Então nesse sentido, eu acho que o contador de histórias precisa encarar sua história, rever, reviver ela, aí você vai ter condições de contar alguma coisa pra uma pessoa sabendo que aquilo que você tá contando pode mexer profundamente no outro. E talvez essa seja a função do contador de histórias. Uma função que vai muito além de uma comunicação. É uma comunicação interior, porque ela vai mexer com coisas que estão lá na gente, guardadinhas.

Podemos observar aqui o enfoque na importância de o contador estar envolvido com a própria história para poder envolver seus ouvintes como contador de histórias. Abramovich (1995) também valoriza esse envolvimento do contador pela história que vai contar e lembra, além disso, do valor do uso harmônico da voz, principal instrumento do contador:

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acento das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1995, p. 18).

Podemos notar que a autora trata da contação de histórias como uma atividade estritamente oral e de envolvimento entre narrador e ouvintes, lembrando, porém, de que contar histórias é diferente de fazer uma representação teatral.

A autora trata também da contação de histórias a partir da leitura de livros de que o professor goste, de modo que “quando chegar o momento de narrar a história se passe a emoção verdadeira” (ABRAMOVICH, 1995, p. 16). Outro ponto destacado por ela é que é preciso “evitar descrições imensas e cheias de detalhes” (p. 18), pois observa que o que mais interessa para criança são as ações, os acontecimentos. Além disso, destaca o “saber usar as modalidades e possibilidades da voz” (p. 20), de acordo com o que se representa no texto, sejam gritos, sussurros, onomatopeias e ruídos, e “saber

começar o momento da contação” (p. 24). de modo a captar a atenção do ouvinte, assim como saber encerrar a narrativa.

No caso das histórias contadas a partir de livros, existe hoje nas salas de aula do Fundamental I a prática da “leitura deleite”, ou seja, ler pelo simples prazer de ler, sem ter obrigação de trabalhar em aula o que for lido. Essa leitura tem sido bastante praticada pelos professores e apreciada pelas crianças. E quando se fizer essa atividade, é importante, segundo Abramovich(1995, p. 20), “[...] mostrar à criança que o que ouviu está impresso num livro (se for o caso...) e que ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira”. Mas é importante observar que, sendo duas práticas muito utilizadas em sala de aula, são coisas diferentes o ler para a criança ou o adolescente e o contar histórias.

A autora observa, ainda, que contar histórias não é só para quem não sabe ler, que é importante a plateia estar bem aconchegada. Além disso, é importante focar na voz, na oralidade, no contar. Desse modo, não é necessário usar slides ou outras tecnologias, pois assim a contação de histórias pode perder sua caracterização.

Esse ponto é bastante importante para refletirmos: contar histórias seria uma forma de fazer com que a voz seja suficiente para aguçar a imaginação do leitor, com o saber falar e o saber ouvir, aspectos extremamente importantes para a apreciação das histórias e o desenvolvimento da oralidade, assemelhando-se ao trabalho dos contadores de histórias da tradição, ligada ao artesanal, e permitindo maior envolvimento entre narrador e seus ouvintes, assim como a participação deles na narração.



### Assimile

É importante lembrar que as histórias devem ser usadas com o fim de deleite, e não como obrigação ou forma de trazer conselhos, ou seja, uma exigência utilitária. Observemos o que afirma Betty Coelho Silva (1998, p. 12):



[...] Apenas recomendo que não transformem numa exigência utilitária o prazer que a história dá. O lazer é direito de todos assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, convém não esquecer.

[...] A história quieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. Quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a influência do contador de histórias. O compromisso do narrador é

com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas.

### O aluno ouvinte, leitor e contador de histórias

Assim como os ouvintes dos relatos orais acabavam por interferir e ajudar a contar as histórias e as personagens do Sítio contribuíam para a contação, também, na sala de aula, os alunos, incentivados pelas histórias dos professores, podem se envolver, participar, além de contar as suas histórias. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, assim como a escrita, também a oralidade precisa ser trabalhada em sala de aula, e no contar histórias o trabalho com os usos e as formas da língua oral pode ser desenvolvido satisfatoriamente:

[...] é preciso às vezes criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor. (BRASIL, 1997a, p. 40).

Essa atitude de estar aberto a ouvir as histórias é muito importante e vem ao encontro do que Abramovich (1995, p. 16-17) afirma:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...  
[...]

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

O trabalho em sala de aula com a contação de histórias desperta o interesse dos alunos por elas quando estimulado pelo professor e criado um ambiente propício, pois contar histórias é uma forma de aproximação, envolvimento. No trecho a seguir, Abramovich (1995, p. 24) descreve a criança numa relação afetiva com as histórias:



Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

Uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre do ouvir uma boa história, quando bem contada. Como disse Louis Paswels: 'Quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde'.

Busatto (2006) também trata da importância da recuperação do tempo de ouvir. Esse tempo de ouvir precisa ser trabalhado na escola. Como? Contando histórias e estimulando a contação, o professor pode desenvolver a oralidade. Assim, além de contribuir para o processo de letramento, o contar histórias hoje na sala de aula pode recuperar o encantamento do contar histórias tradicional, pois, de acordo com a autora, apesar das diferenças entre passado e presente, no ato de contar histórias, "permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos

cerca, materializando e dando forma às nossas experiências” (BUSATTO, 2006, p. 10).

Além de dar opiniões nas histórias narradas e inventar novos finais para elas, as crianças e jovens, quando estimulados pelas histórias, também podem imitar essa atitude, contando histórias que trazem de casa ou mesmo a partir de ilustrações dos livros, usando para isso de sua leitura das imagens e também de sua leitura do mundo.

Silva (1998) observa que as crianças ouvintes lhe ensinaram muito sobre o contar histórias e que participam na narrativa, dizendo coisas engraçadas e inteligentes, apontando soluções, pedindo para contar novamente. Essa participação das crianças e dos adolescentes na contação de histórias deve ser sempre estimulada.



### Refleta

Alguns pontos foram colocados na questão da contação de histórias.

Em primeiro lugar, contar histórias é um trabalho com a oralidade, portanto o mais importante é a *performance* do narrador. Assim, quando se usa de teatro já não é mais “contação de histórias”; além disso, o uso de slides e outras tecnologias também não é elemento da contação de histórias, cujas principais ferramentas são a voz do contador, o trabalho com a oralidade e o uso da imaginação.

A contação de histórias deve, ainda, ser um momento de deleite, de modo que as histórias sejam contadas para divertir, emocionar etc., e não para ensinar lições de moral, ou seja, não se deve usar a contação de histórias para fins utilitários.

Tendo colocado esses pontos, reflita: por que é importante diferenciar o contar histórias de outras formas, como a leitura e a teatralização? E qual a razão de se escolherem histórias sem fins utilitários?



### Pesquise mais

A pesquisa sobre o contador de histórias é muito rica e existem inúmeros textos tratando delas. Sugerimos a leitura de:

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias, uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1998.

O livro trata das primeiras experiências da autora como contadora de histórias e da forma como conseguiu despertar o interesse dos alunos para as histórias que contava.

Também sugerimos:

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

Trata-se de outro livro sobre a experiência de uma contadora de histórias, refletindo sobre o papel do contador e trazendo dicas para o trabalho de contação de histórias.

Outra sugestão é o trailer do filme:

**ABRIL despedaçado**. Direção: Walter Sales. Produção: Arthur Cohn. Roteiro: Daniela Thomas, Karim Ainouz, Sergio Machado. Trilha Sonora: Antonio Pinto. Filme suíço-franco-brasileiro, baseado no romance *Prilli i Thyer*, de Ismail Karade, adaptado por Karim Ainouz. (105 min). [s.l.]: Buena Vista Internacional/Miramax, 2001. Trailer oficial. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OLiUihroxV4>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Interessante para nossa disciplina é um trecho que mostra Pacu, um menino analfabeto, irmão do protagonista, com um livro ilustrado, contando histórias a partir das ilustrações e de sua própria vivência de mundo. Vale a pena conferir.

## Sem medo de errar

No início da unidade, vimos o projeto da professora Júlia com as narrativas de histórias. Nesse projeto, ela procurou livros sobre contadores de histórias, além de semelhanças entre histórias de livros diferentes, e convidou os alunos a pesquisarem sobre as histórias orais e sobre os contadores de histórias. Foi levantada uma questão sobre a relação entre as histórias contadas pelos familiares dos alunos, as histórias contadas nos livros e as antigas histórias da tradição oral.

O que pôde ser percebido?

Vimos que a contação de histórias, seja nos moldes tradicionais ou nos serões modernos, é uma forma de fascinar e captar o ouvinte pelos enredos, pela interação entre os contadores, pelas plateias e, também, pela perpetuação da memória por meio das histórias.

Ao relacionar os livros de José Lins do Rego com as Histórias de Tia Nastácia, foi possível perceber, no primeiro autor, um respeito às histórias populares, diferentemente dos comentários dos ouvintes de Tia Nastácia, que menosprezam as repetições e as fórmulas. No entanto, Busatto (2006) mostra muito respeito pelos contadores populares, ao relatar a versão de uma contadora de uma história bastante conhecida.

Às repetições ou mistura de histórias diferentes, ela chama de “construção narrativa híbrida, composta por versões pouco conhecidas de histórias tradicionais” (BUSATTO, 2006, p. 42).

Com base nesses relatos, é possível aos grupos discutir sobre a questão das modificações das histórias nos relatos populares. Além disso, percebemos que, ao invés de menosprezar, é preciso valorizar essa tradição e também se inspirar nela para dar continuidade ao trabalho com a memória, contando também as histórias aos colegas, aos alunos.

Quanto ao trabalho com a contação de histórias num contexto escolar, os textos de Abramovich, Busatto e Coelho Silva servem para pensar na questão da performance e, independentemente da cultura e da influência de outros meios, como os livros, a televisão e a internet, como as histórias podem continuar fascinando e exercendo seu poder sobre os ouvintes, despertando a criatividade de alunos, professores e futuros educadores.

É importante observar que, embora a leitura, a contação de história e a dramatização sejam três momentos importantíssimos para se trabalhar com as histórias, são muito diferentes entre si. Desse modo, a leitura pode e deve ser incentivada, assim como a dramatização das histórias. Mas é importante valorizar a contação da história em si, a *performance* do contador de histórias, conforme Busatto (2006, p. 32):

O contador de histórias do século XXI é um performer, um realizador, um artista. Ele atua numa área muito próxima às artes cênicas, sem dúvida, mas contar histórias não é como atuar numa peça de teatro. O que separa a narração oral do espetáculo cênico são marcas frágeis, quase imperceptíveis, já que os elementos constitutivos de cada uma delas são praticamente os mesmos. São marcas pontuadas por pequenos detalhes, que parecem distinguir a contação de histórias do teatro. O olhar é uma delas. A contação de histórias pede olho no olho, intimidade e cumplicidade com o ouvinte; enquanto que na ação teatral, na maioria das vezes, atua-se com o conceito da quarta parede, ou seja, estabelece-se um distanciamento entre ator e expectador, muitas vezes originado pelo espaço físico onde a ação cênica ocorre. Já na contação de histórias prioriza-se espaços onde o contador possa estar o mais próximo possível do ouvinte, propondo, assim, uma comunhão entre quem narra e quem ouve.

”

E foi justamente para valorizar os contadores de histórias que a professora Júlia escolheu os livros que mostram sua representação, pois, embora trabalhem com material estrangeiro, as narradoras trazem a marca de brasilidade nessas histórias, pois é justamente uma das características das histórias orais aproximar aquilo que vem de fora das situações quotidianas. Desse modo, mesmo que tenham sido baseadas em contos de fadas, as histórias apresentam aspectos de brasilidade. Essa é uma das razões para se comparar, por exemplo, o conto *O macaco mágico*, das *Histórias da Velha Totônia*, com o *Gato de botas*, dos Irmãos Grimm.

## Avançando na prática

### Contando uma história em sala de aula

#### Descrição da situação-problema

A professora Mariana, que dá aula para o sexto ano, comentou sobre um livro que já foi conhecido no século 19, mas que hoje é praticamente desconhecido: *Aventuras do Barão de Münchhausen*. Trata-se de histórias escritas a partir dos relatos de determinado militar, que, por serem muito absurdas, ganharam fama e foram reescritas e publicadas. Ela pediu então que os alunos se dividissem em grupos, deu um pequeno conto para cada grupo e pediu que se preparassem para contar a história para os demais.

Os alunos apresentaram as histórias de diversas maneiras. Alguns leram a história, outros narraram, enquanto outros fizeram um pequeno teatro. Depois das apresentações, a professora fez uma roda de conversa sobre o que havia sido apresentado. Ela perguntou o que era contar histórias e quais grupos haviam contado histórias.

A professora observou que aquilo que os alunos apresentaram foram formas diferentes de desenvolver a atividade, tendo sido todas interessantes, capazes de envolver os grupos participantes e os ouvintes, mas que somente algumas apresentações haviam realmente contado a história. De que modo deveriam, então, ter sido feitas as apresentações para dar ênfase à oralidade? Quais deveriam ter sido as instruções da professora para a preparação da atividade?

#### Resolução da situação-problema

Como foi sugerido que os trabalhos fossem feitos em grupos, os alunos poderiam discutir sobre a história, mas, como a instrução era contar a história, o ideal seria trabalhar a oralidade como recurso.

Para isso, a professora poderia ter enfatizado a diferença entre ler uma história, contar uma história e apresentar um teatro a partir de uma história, enfatizando que cada abordagem é um gênero diferente.

Ela poderia ter enfatizado essa diferença, fosse por meio do texto de Busatto (2006), fosse por demonstrações, contando antes uma ou mais de uma história para seus alunos ou, mesmo, colocando vídeos para ressaltar a diferença entre ler, contar história e dramatizar uma história.

Desse modo, mostraria a importância do uso da oralidade, da voz e a importância do narrador pela sua performance. Mostraria também que o recurso da teatralização é válido para chamar a atenção para a história, mas assim deixaria de ser uma "contação de história" e passaria a ser uma representação teatral. Esse meio é muito válido, mas não atingiria o objetivo principal, que era chamar a atenção para o ato de contar uma história.

Para um trabalho como esse, seria interessante os alunos fazerem um ensaio prévio, buscando discutir sobre a história e decidindo qual membro do grupo poderia ser o narrador. Eles poderiam pensar em formas de adaptar o texto da escrita para a oralidade, pensando em como despertar o interesse do público para as histórias a serem contadas. Assim, seria também vista, nesse momento, a diferença entre os três gêneros, o conto escrito, o conto oral e o texto teatral, cada um com suas especificidades.

### Faça valer a pena

**1.** Walter Benjamin (1985), em seu artigo sobre o narrador da oralidade, classifica o narrador em duas categorias, a do \_\_\_\_\_ e a do \_\_\_\_\_, afirmando que os narradores natos tinham senso prático e retiravam suas histórias da experiência, seja própria ou de outros, e acrescentavam mais experiência a seus ouvintes por meio das histórias contadas. Também afirma que esse tipo de narrador e de narrativa seria mais artesanal e baseado na experiência.

Complete as lacunas de acordo com as definições dos dois tipos de narrador citados pelo autor.

- a) Cantador rapsodo, viajante.
- b) Bardo, ancião experiente.
- c) Cantador rapsodo, ancião experiente.
- d) Cantador seresteiro, marinho comerciante.
- e) Camponês sedentário, marinho comerciante.

**2.** Alessandra Giordano, no texto "A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas", afirma que:

[...] o contar histórias [...] exige um ritual e uma preparação do narrador. Mas a certeza mesmo é a de que este recurso responde a uma necessidade profunda de nossa sociedade: a oralidade. (GIORDANO, 2013, [s.p.]).

Podemos afirmar que seu pensamento condiz com o que é dito:

a) Nos PCNs, quando apontam: "é preciso às vezes criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos)" (BRASIL, 1997a, p. 40).

b) Por Busatto (2006, p. 30) em: "Uma contação de histórias nunca irá se repetir, por mais que a história narrada esteja memorizada, palavra por palavra".

c) Por Fany Abramovich (1995, p. 22): "Contar histórias [...] equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz".

d) Com a fala de Emília, em *Histórias de Tia Nastácia*: — Essas histórias folclóricas são bastante bobas — disse ela. — Por isso é que não sou "democrática!" (LOBATO, 2012, p. 10).

e) Com a forma de contar histórias da Velha Totonha: "Não gostava de contar para o primo Silvino, porque ele se punha a tagarelar no meio das narrativas. Eu ficava calado, quieto, diante dela" (REGO, 2006, p. 69).

**3.** Entre os conselhos de Abramovich (1995) para se contar bem as histórias estão:

I. Ler os livros com antecedência, para expressar uma emoção verdadeira ao contar as histórias.

II. Evitar descrições imensas e cheias de detalhes.

III. Saber usar as modalidades e possibilidades da voz.

IV. Aproximar as histórias do cotidiano dos ouvintes.

Quais dessas afirmativas são corretas por representarem o pensamento da autora?

a) I, II e III apenas.

b) I, III e IV apenas.

c) I e III apenas.

- d) II e IV apenas.
- e) Todas as afirmativas.



## Seção 3.2

### O grande diálogo: a literatura e a sociedade

#### Diálogo aberto

Nesta unidade, estamos tratando do trabalho da professora Júlia com futuros professores na disciplina de Literatura infantojuvenil, em que debatem sobre acontecimentos de sala de aula e também levantam propostas para serem aplicadas em torno da literatura infantojuvenil e do ensino.

Ela quer trabalhar com seus alunos a relação entre a literatura e a sociedade. Entre as apresentações dos grupos, ela vê uma proposta que parece boa, mas que tem um desenvolvimento não muito de acordo com a abordagem literária. Os alunos fazem uma peça de teatro com base no conto *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen, no entanto, no final da história, em vez de deixarem em aberto a reflexão ou proporem um debate, cantam uma música com moral. Como essa professora poder interceder? Como o texto pode ser trabalhado de forma a explorar a função formadora da literatura infantojuvenil?

#### Não pode faltar

##### Literatura infantojuvenil, ideologia e censura

Ao pensarmos em literatura infantil e juvenil, lembramo-nos de seu surgimento, entre o final do século 17 e o início do século 18, sua relação com as noções de família e escola e sua ligação com a pedagogia. Por isso, vemos que a literatura infantojuvenil muitas vezes apresenta uma relação com a ideologia dos adultos – ou seja, o que os adultos querem que as crianças e os jovens saibam – e também com a censura – o que os adultos não querem que as crianças e os jovens saibam ainda. Por ter surgido atrelada à pedagogia, tornando-se instrumento de inculcação de normas e valores, tornam-se problemáticas suas relações com a educação, pois, segundo Zilberman (1982, p. 14), “o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras: o jovem não quer ser ensinado por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos”.

Quando teve início no Brasil, no final do século 19, a literatura infantojuvenil também veio carregada de censura, usada pelos adultos para inculcar seus valores nas crianças. A censura foi discutida quando tratamos das adaptações dos contos de fadas e de clássicos. Desse modo, fica clara a afirmação de Zilberman (1985, p. 26) de que a literatura infantojuvenil foi “produzida pelos adultos” e “manipulada por eles, tendo em vista a dominação da infância”.

A ideologia presente na literatura infantojuvenil é um aspecto mais claro em umas épocas do que em outras. Ela incluía a inculcação de valores patrióticos, valorização dos “heróis” da pátria, moralidade, religiosidade, valorização da família e do amor materno e também alguns preconceitos. Além disso, essa literatura propiciaria também a adoção de hábitos de consumo ou de comportamentos socialmente preferidos.

Esse tipo de texto estaria entre aqueles classificados por Perrotti (1986) como utilitários, ou seja, aquele texto útil que tem por objetivo passar ensinamentos ao leitor. E com isso deixaria de ser considerado literatura enquanto arte, pois, segundo o autor e também segundo Zilberman (1985), a literatura infantojuvenil é considerada arte quando não se sujeita ao seu inicial caráter pedagógico-normativo, mas apresenta textos de valor artístico.

A ideologia na literatura infantojuvenil se faz presente principalmente em textos que representam a família e a escola, às quais está atrelada. Vamos tratar a seguir de algumas formas de como acontece essa representação.

### **A representação da escola na literatura infantojuvenil**

Por ter surgido juntamente com a literatura infantojuvenil, que sempre foi muito ligada a ela, a escola tem uma grande representação nas histórias. Zilberman (1985, p. 19) lembra que a escola foi uma das instituições criadas para retirar as crianças da sociedade:



Em vez de um convívio social múltiplo, com pessoas de variada procedência, reúne um grupo homogeneizado porque compartilha a mesma idade; e impede que se organize uma vida comunitária, já que todos são obrigados a ficar de costas uns para os outros, de frente apenas para o alvo investido de autoridade – o professor.

A representação da escola nos primeiros textos infantojuvenis brasileiros mostra sua valorização como transmissora do saber, e as crianças representadas são porta-vozes dos valores burgueses. Esses textos utilitários servem, por meio da ficção, para passar os comportamentos considerados bons exemplos, como no trecho a seguir, em que o narrador afirma: “O dever da pontualidade, que não deve ser esquecido em nenhum caso da vida, aconselhou-os a ficarem ali até a hora fixada pelo mestre para a entrada na escola. Entretanto, para não perderem tempo, repassaram os olhos pela lição” (ALMEIDA, 1907, [s.p]).

Tínhamos, assim, textos com uma extrema valorização da escola e do conhecimento. Esse discurso se consagrou nos primeiros textos infantojuvenis brasileiros, produzidos entre 1880 e 1910, por autores como Júlia Lopes de Almeida e Olavo Bilac, que assumiam o mesmo discurso, repercutindo, na década de 1930, em Cazuza e outros textos de Viriato Correia.

A representação da escola é muito presente nos textos da literatura infantojuvenil. E essa representação, nas narrativas brasileiras a partir da década de 1970, foi pesquisada por Fernandes (2013, p. 4). Sua pesquisa:

(...) investiga se a literatura infantojuvenil brasileira, da época em estudo, conseguiu libertar-se das intenções pedagógicas ou se ela continua fazendo coro com os discursos predominantes. Por meio da seleção de um corpus de obras que representam a escola, os professores e o ensino, verificaremos as possibilidades de ruptura por parte do discurso literário, quando em confronto com o discurso que se caracteriza como normativo ou comprometido com a ordem instaurada.

”

Estudando essas narrativas, a pesquisadora observou que a maioria trata de inovações feitas pelos professores, as quais não são muito aceitas pela direção/ coordenação da escola. São algumas escolas rígidas, e professores que fogem a tal rigidez, mas acabam tendo que se submeter ao modelo autoritário ou então sendo demitidos.

Vale tomarmos *A fada que tinha ideias* (1997), em que uma aluna da “escola de fadas” consegue lutar contra a forma preconcebida de ensino e modificar alguns conceitos aplicados na escola. Essa modificação, porém, ocorre em um ambiente fantasioso, diferentemente das outras, que têm uma representação verista.

Entre as obras, há a representação tanto do ensino público como do privado, com críticas e/ou elogios, dependendo do autor. Por exemplo, em *Redações perigosas*

*II: a fome* (1994), é feita uma comparação entre a escola pública, sendo a privada e mostrada a superioridade da segunda. Já outras obras, como *Que raio de professora sou eu* (1990), mostram, na escola particular, problemas semelhantes aos da escola pública.

Quanto aos alunos, há alguns que criticam a escola e não gostam de estudar, como em *A 8ª série C* (1976). Mas, em determinados textos, ainda vemos o discurso da valorização da escola, como em *Botina velha, o escritor da classe* (1990), em que, segundo Fernandes (2013, p. 110) “o enaltecimento da instrução mostra uma representação positiva, embora idílica, da instituição escolar”.

Fernandes (2013) observa que a maioria das obras mostra uma crítica à instituição escolar e uma repressão aos professores com métodos mais “modernos”. Porém os professores retratados são, em sua maioria, companheiros dos alunos e, embora nas escolas retratadas esses professores sejam censurados, os livros são aceitos pela sociedade brasileira e pelas instituições de ensino:

Atualmente, essas imagens de professoras, veiculadas pela literatura infantojuvenil, não causam o impacto da ruptura com a normatividade. Muito pelo contrário. Elas têm sido apropriadas pelo discurso pedagógico oficial, convertendo-se em modelos exemplares a serem alcançados pelo educador, que precisa estar em sintonia com os novos rumos educacionais. A identificação com essas representações corresponde, hoje, ao perfil profissional almejado pela instituição escolar, tanto é que essas obras, escritas por autores consagrados no gênero, conseguiram intensa circulação nas escolas, tornando-se grandes sucessos editoriais (FERNANDES, 2013, p. 193-194).



Podemos observar que as representações de escola estudadas por Fernandes (2013), apesar dos problemas apresentados na escola e das críticas, têm aceitação. O fato de esses livros circularem nas escolas e serem sucessos editoriais, o que mostra uma mudança na mentalidade dessas instituições, é algo positivo.

Entre as narrativas estudadas por Fernandes (2013), algumas são críticas e outras caminham para uma esperada emancipação. Nesses textos, há uma relação entre aprendizagem escolar além de prazer, e uma relação entre aprendizagem escolar e vida prática. Vemos que, desse modo, a maioria das obras apresenta uma inovação.



### Assimile

Algumas considerações pedagógicas no trabalho com literatura infantojuvenil, segundo Zilberman (1985).

- O professor não deve ser um redutor (fichas de leitura, respostas uniformizadas...).
- O trabalho deve enfatizar várias interpretações, vinculadas à percepção singular de cada aluno.
- Além disso, deve contribuir para a formação do leitor crítico: relevância ao processo e compreensão. Como? Resgatando a função formativa da literatura infantil, entendida em seu sentido pleno, ou seja, estabelecendo uma relação entre a significação do texto e a situação atual e histórica do leitor, para uma concepção crítica da vida.

### A representação da família na literatura infantojuvenil

Como já vimos, a partir do século 18, começou a ser construída a noção de infância, e a criança, que antes acompanhava a vida social e estava imersa na sociedade, passou a ser retirada, só podendo voltar a ela depois de receber o preparo de uma educação adequada, ou seja, a família e a escola deveriam isolar a criança do todo social.

Naquele contexto, vimos originar-se a família como núcleo unicelular, um microcosmo nos moldes do Estado nacional que se configurara na estrutura política centralizada que caracterizou a Idade Moderna. Nesse modelo da família europeia burguesa, a infância é mais apêndice que pertencimento. A criança é o adulto futuro, e esse deixa de ser criança e com ela não interage, apenas supervisiona e manipula.

Zilberman (1985) trata do conceito da criança como centro de interesses da família unicelular e lembra que os primeiros textos infantojuvenis são de cunho didático e caráter moralizante. Ela faz uma classificação sobre a representação da família, colocando-a em três modelos: eufórico, crítico e emancipatório.

No modelo eufórico, a criança é frágil e só está segura quando dentro de casa, protegida pelos pais. Os heróis que saem ou fogem de seus lares se arrependem e acabam sempre retornando. Além disso, os progenitores são os que regulam a vida familiar e são os detentores do poder econômico. Desse modo, a literatura infantojuvenil vista dentro desse molde estaria circunscrita ao ideário burguês, mostrando a valorização da vida doméstica.

O segundo modelo apresentado pela autora traz uma evolução em relação ao primeiro. Trata-se do modelo crítico que traz uma representação verista do contexto social urbano, denunciando os desequilíbrios domésticos, escondidos no modelo eufórico. As obras classificadas no modelo crítico documentam o cotidiano,

descrevendo famílias que não conseguem resolver os conflitos trazidos pelas crianças. Em outros textos, há descrição de famílias que fogem ao modelo tradicional, como a família favelada em *Coisas de menino*, de Eliane Ganem. A literatura nesses textos pode ser vista como instrumento de revelação das contradições do sistema burguês. Mas, assim como no modelo eufórico, os heróis vivem no círculo familiar, só que com incômodos e desajustes.

O terceiro modelo apresentado pela autora é o emancipatório, do qual Lobato seria o primeiro exemplo, uma vez que traz uma proposta renovadora no tratamento das relações familiares, com os heróis em posição autônoma em relação à dominação dos progenitores e, desse modo, havendo uma supressão dos modelos estanques entre adultos e crianças e da dependência dessas em relação àqueles. No entanto, ainda há uma lacuna nas suas narrativas, pois o escritor suprime pai e mãe e coloca as crianças em contato com a avó, que é mais uma administradora e professora.

A emancipação vai acontecer de forma mais clara nos textos de Lígia Bojunga Nunes. Entre eles, são destacados *A bolsa amarela*, em que, desajustada em sua família, a menina procura por meio da fantasia superar suas dificuldades, e, também, *A corda bamba*, em que a menina perde os pais e precisa morar com a avó, que se mostra bastante desequilibrada. Ao longo da história, vemos que a personagem, que perdeu a memória quando da morte de seus pais, vai aos poucos recuperando-a e resolvendo seus conflitos internos. Além disso, antes de ser vista como uma criança, ela é vista como uma artista, e suas crises e desequilíbrios são superados por ela mesma.



### Refleta

Caro aluno, seria interessante que você, como futuro professor, fizesse algumas reflexões:

- Quais são, segundo R. Zilberman, os problemas que a literatura infantil enfrenta pelo fato de ter surgido junto com a pedagogia?
- Qual é a relação entre o valor literário da obra e seu compromisso com a ruptura ou com a renovação dos valores vigentes? Que implicações isso traria para o trabalho em sala de aula?



### Pesquise mais

Para saber mais a respeito da relação entre a literatura infantojuvenil e a educação, sugerimos a leitura de:

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infantojuvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013. Livro digital. Disponível em: <[http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL\\_DIGITAL.pdf](http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL_DIGITAL.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2017.

Tendo detectado, no período de 1970 a 1990, 300 títulos sobre essa temática, a autora delimitou em dez títulos sua pesquisa, usando como parâmetro premiações, indicações para o PNBE, assim como número de vendas. Os livros estudados por ela foram: *A professora de desenho e outras histórias*, de Marcelo Coelho (1995); *Que raio de professora sou eu?*, de Fanny Abramovich (1990); *Redações perigosas II: a fome*, de Telma Guimarães Castro Andrade (1994); *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo Alves Pinto (1995); *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes (1978); *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (1997); *A 8ª Série C*, de Odette de Barros Mott (1976); *O mistério da obra-prima*, de Lourenço Cazarré (1986); *Botina velha, o escritor da classe*, de Jair Vitória (1995); e *Pra você eu conto*, de Moacyr Scliar (1990).

### Literatura infantojuvenil e temas transversais

A literatura em geral e a literatura infantojuvenil estão sempre relacionadas com a sociedade. Por isso, quando pensamos no trabalho com a literatura infantojuvenil na escola, podemos aliá-la aos temas transversais que, de acordo com os PCNs, são questões sociais para a aprendizagem e reflexão dos alunos, com vistas à educação para a cidadania.

Os temas propostos são ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, trabalho e consumo, tendo a ética como eixo norteador:

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema presente no cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde. (BRASIL, 1997b, p. 25).



O trabalho com a literatura infantojuvenil e os temas transversais pode ser muito rico e contribuir para a formação do cidadão. Trabalhar com a transversalidade e a literatura infantojuvenil é possível tendo por princípio a escolha de bons textos e também uma discussão que dê abertura para que o aluno exponha suas opiniões.

A ética é tema de um volume *Histórias sobre ética* (2009). Entre essas histórias, há a fábula *O lobo e o cordeiro*, de La Fontaine, no livro em cujo prefácio Marisa Lajolo observa que a questão do certo ou errado muda ao longo da história em vários lugares do mundo. Ela afirma também que a ética é o domínio do enfrentamento entre o certo e o errado e que é algo que se aprende em casa, na escola ou na rua e que “Dentre as artes, sobretudo a literatura: em seu compromisso com a vida humana em suas diferentes manifestações históricas, ela tematiza conflitos éticos, representando o ser humano em situações-limite” (LAJOLO, 2009, p. 5).

Esse drama ético aparece em momentos em que as personagens são colocadas em choque sobre a forma certa de agir. Outras obras em que se pode trabalhar com a ética são *O menino e o pinto do menino*, de Wander Piroli, ou *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato. Também, trabalhar com a questão do preconceito com relação a etnias é uma forma de se trabalhar com a ética e com a pluralidade cultural. Por isso, é interessante incluir livros que mostram a cultura dos negros ou dos indígenas e evitar a proliferação de pensamentos preconceituosos e discriminatórios.

Entre os livros selecionados para compor o acervo do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), vemos que são descartados os livros de conteúdo utilitário, religioso ou ideológico, ou seja, obras que apresentam preconceitos, moralismos e/ou estereótipos ou, então, obras de natureza predominantemente didática, doutrinária, panfletária, religiosa.

Por isso, para serem selecionadas pelo PNBE, as obras devem estimular e enriquecer a leitura, fugir de estereótipos, oferecer um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura e à interação lúdica na linguagem poética. E, para isso, é importante o texto evitar conduzir explicitamente a opinião ou o comportamento do leitor e ampliar as suas referências estéticas, culturais e éticas, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.

Entre os inúmeros textos literários que podem ser trabalhados com os temas transversais, uma sugestão é *Os rios morrem de sede*, de Wander Piroli. Por trás dessa história, é possível a discussão sobre o meio ambiente. Esse livro foi distribuído pelo PNBE, em 1999, seguido de pareceres favoráveis a ele, além de um manual, *História e histórias* (2000), em que constam cartas com sugestões de trabalho com os livros distribuídos. Mas, por se tratar de um texto literário, é possível fazer inúmeras leituras, e é disso que vem a sua riqueza. É válido lembrar que é muito diferente a inculcação de valores morais e padrões de comportamento e a abertura para uma reflexão crítica sobre a realidade. Só assim é possível trabalhar o livro da forma como Zilberman (1985, p. 29) propõe, quando afirma que “a meta da literatura infantojuvenil na escola é desenvolver a função formadora da leitura, com conversão do livro num meio de cultura e questionamento, liberto de uma inclinação doutrinária”.



### Exemplificando

Um exemplo significativo de texto com um pensamento adulto a ser inculcado na criança é um trecho de um conto intitulado *A pobre cega*, do livro *Histórias de nossa terra* (1907), de Júlia Lopes de Almeida:

"A civilização adoça os costumes e tem por objetivo tornar os homens melhores, disse-me ontem o meu professor, obrigando-me a refletir sobre o que somos agora e o que eram os selvagens antes do descobrimento do Brasil. [...] Que eram os selvagens, ou os índios, como imprópriamente os chamamos? Homens impetuosos, guerreiros com instintos de animal feroz. Entregues absolutamente à natureza, de que tudo sugavam e a que por modo algum procuravam nutrir e auxiliar, estavam sujeitos às maiores privações; bastando que houvesse uma seca, ou que os animais emigrassem para longe das suas tabas, para sofrerem os horrores da fome. Sem cuidar da terra e sem amor ao lar, abandonavam as suas aldeias, poucos anos habitadas, e que ficavam pobres 'taperas' sem único indício de saudade daqueles a quem agasalharam! [...] O índio vivia para a morte; era antropófago, não por gula, mas por vingança.

Desafiava o perigo, embriagava-se com sangue e desconhecia a caridade. [...]

Que alegria invade o meu espírito quando penso na felicidade de ter nascido quatrocentos anos depois desse tempo, em que o homem era uma fera, indigno da terra que devastava, e como estremeço de gratidão pelas multidões que vieram redimir essa terra, cavando-a com a sua ambição, regando-a com seu sangue, salvando-a com a sua cruz!

Graças a elas, agora, em vez de devastar, cultivamos, e socorremo-nos e amamo-nos uns aos outros!

Pedro Álvares Cabral, Pêro Vaz de Caminha, Frei Henrique de Coimbra, vivei eternamente no bronze agradecido, com que no Rio de Janeiro vos personificou o mestre dos escultores brasileiros!" (ALMEIDA, 1907, [s.p]).

Esse texto choca pela forma como retrata os povos indígenas e os responsabiliza pela devastação da natureza. Além disso, ainda incute os valores cristãos representados pela cruz e enaltece os heróis ou "vultos da Pátria", alguns dos quais, responsáveis pelo genocídio dos índios brasileiros.

## Sem medo de errar

Resgatando a situação-problema desta seção, vamos ajudar a professora Júlia em relação à apresentação da peça teatral com base no conto *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen, realizada pelos seus alunos.

Podem ser dadas inúmeras sugestões para o trabalho com esse conto, que é bastante interessante e trata da questão da autoestima, da diferença. A sua apresentação na forma de teatro não é negativa. Pelo contrário, enriquece a leitura do texto e permite o envolvimento com o público.

O problema detectado pela professora foi o fato de os alunos terem introduzido a esse texto uma música com a moral da história. Esse modo de encerrar os textos, comum nas fábulas, e inserido por Perrault nos contos de fadas, muitas vezes fecha a interpretação e não deixa que o leitor tire suas próprias conclusões. O conto de Andersen termina sem a música que é moral da história, mas mostra que aquele que foi desprezado por ser diferente, um dia, se encontrou com outros que eram seus iguais. Outras leituras podem ser feitas dessa obra, e essa é sua. Lembramos dos dizeres de Lobato sobre os contos que sua mulher contava aos filhos. Ele afirma que eles os repetiam, mas sem prestar atenção à moralidade, e que essa moralidade é algo que ficaria no inconsciente para depois ser pensado. É interessante pensarmos que, em vez de se trabalhar com a moral, é interessante trabalhar a questão da ética e deixar os alunos refletirem. Assim, ao invés de uma música com a moralidade, poderia ser feita uma discussão com os alunos sobre a questão da diversidade, sobre a tolerância, a discriminação e outros temas. Dessa forma, a leitura desse texto e de vários outros poderia se enriquecer e se desenvolver num trabalho que despertasse nos alunos o senso crítico, permitindo-lhes também participar da leitura e da interpretação das histórias.

## Avançando na prática

### Trabalhar com pluralidade cultural

#### Descrição da situação-problema

A professora Luciana trabalhou com seus alunos o livro *Oxumarê, o arco-íris* (2004), de Reginaldo Prandi. Sua proposta era abrir uma discussão sobre diversidade cultural, lembrando que o livro trata da cultura dos negros, que é desvalorizada e vista com preconceito. Seu trabalho ia bem até que os pais de um aluno reclamaram do livro, afirmando que ele continha um conteúdo religioso e que não era admissível trabalhar com isso em sala de aula. O que essa professora deveria fazer para defender o trabalho com o livro?

### Resolução da situação-problema

Vemos aqui que o objetivo da professora era trabalhar com a pluralidade cultural, e que, no caso, não se tratava de um livro de conteúdo ideológico ou religioso, mas, sim, de um texto literário, com mitos e lendas, narrativas criativas.

Esse livro é um texto artístico que explora recursos expressivos e/ou outros ligados à enunciação literária no tratamento dado ao tema, fugindo a estereótipos saturados e evitando conduzir explicitamente a opinião ou o comportamento do leitor.

O início da primeira história, sobre Oxumarê, apresenta informações importantes para situar o leitor:

Quando havia escravidão em nosso país, milhares de africanos que pertenciam aos povos iorubás foram caçados e trazidos para o Brasil para trabalhar como escravos. Assim como outros africanos aqui escravizados, os iorubás, que também são chamados nagôs, trouxeram seus costumes, suas tradições, seus deuses, os orixás. E, até hoje, muitas dessas tradições dos antigos nagôs estão vivas, tanto no Brasil como na própria África. Fazem parte delas as histórias de Ifá. (PRANDI, 2004, p. 9).

”

No mesmo livro, a história “A mulher que se transforma em búfala” apresenta semelhanças com os contos de fadas que tratam de metamorfose. Assim como aqueles contos, usa-se uma linguagem poética que lembra as fórmulas da oralidade, do “era uma vez”, como no trecho “Pois bem, num certo dia, em tempos muito longínquos, Ogum caçava na floresta quando avistou um búfalo. Ficou na espreita, pronto para abater a fera. Qual não foi sua surpresa ao ver, de repente, uma linda mulher sair de sob a pele do animal” (PRANDI, 2004, p. 12).

Essas fórmulas sobre transformação de pessoas em animais fazem parte do repertório das crianças por causa dos contos de fadas e instigam a estabelecer relações com outros textos. Portanto, os mitos apresentados não são de natureza religiosa, mas apenas apresentados como narrativas, da mesma forma como a mitologia greco-romana, que foi por muito tempo vista como profana e que acabou sendo inserida na cultura literária mundial. Assim, criticar uma obra sobre mitologia africana é ver com preconceito elementos da cultura dos negros. E trabalhar com esse livro é uma forma de valorizar essa cultura, que também faz parte da cultura brasileira, junto com os elementos europeus ou indígenas.

## Faça valer a pena

1. Tomemos um trecho de Zilberman (1985, p. 13):



Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, com marcante intuito \_\_\_\_\_. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da \_\_\_\_\_, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como \_\_\_\_\_, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo \_\_\_\_\_ faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Preencha as lacunas com as palavras que fazem sentido para o texto, de acordo com o que foi visto nesta unidade:

- a) Intelectuais – nobres – educativo – literatura – arte – literário.
- b) Adultos – burgueses – político – pedagogia – arte – formativo.
- c) Pedagogos – professoras – educativo – pedagogia – literatura – didático.
- d) Fabulistas – contadores – pedagógico – pedagogia – arte – didático.
- e) Pedagogos – professoras – formador – literatura – arte – educativo.

2. Veja o trecho a seguir, tirado da história de *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm:

Em seguida também a avó saiu da barriga do lobo, ainda com vida, mas mal podendo respirar. Chapeuzinho foi buscar algumas pedras, com as quais encheram a barriga do lobo e, quando este acordou e tentou fugir, as pedras, que eram muito pesadas, o derrubaram e o lobo caiu morto no chão. Os três, então, se sentiram muito aliviados e felizes. O caçador tirou a pele do lobo e foi embora. A vovozinha comeu o bolo e bebeu o vinho que Chapeuzinho tinha trazido e logo sentiu suas forças voltarem. Chapeuzinho, por sua vez, pensou "Nunca mais sairei da estrada e penetrarei na floresta, quando isto for proibido por minha mãe". (GRIMM; GRIMM, 1987, p. 10).



Observando esse texto em seu contexto, como a família é retratada?

- a) De forma eufórica, uma vez que a menina observa que devia ter ouvido os conselhos da mãe.
- b) De forma crítica, uma vez que a menina desobedeceu à mãe e acabou sofrendo as consequências.
- c) De forma emancipatória, já que ela era uma menina que saiu sozinha.
- d) De forma eufórica e crítica, já que mostra a criança com uma família, mas com alguns desajustes.
- e) De forma crítica e emancipatória, pois mostra a desobediência, mas mostra a liberdade de opções.

**3.** Leia a fábula *O Lobo e o cordeiro*, a seguir:

A razão do mais forte vai sempre vencer  
é o que adiante vocês hão de ver.

Num límpido regato um dia  
um cordeiro, sereno, bebia.

Eis que surge um lobo faminto:

- Como ousas sujar minha água?

Diz o lobo com fingida mágoa:

- Logo vais receber castigo  
por assim desafiar o perigo.

- Senhor - o cordeiro responde -,

Não te zangues: não vês que me encontro  
vinte passos abaixo de ti

e, portanto, seria impossível  
macular tua água daqui?

- Tu a sujias - diz o bicho feroz -;

além disso estou informado  
que falaste de mim ano passado.

- Como poderia te ter ofendido  
se não era nascido então,  
e o leite materno inda bebo?

- Ora, ora, se não foste tu,  
com certeza foi teu irmão.

- Não o tenho.

- Então foi algum dos teus:  
pois que nunca me deixam em paz;

Tu, teus pastores e cães;

necessária a vingança se faz.

E no fundo da floresta

Com toda tranquilidade

O lobo devora o cordeiro  
Sem outra formalidade.

(LA FONTAINE, 2012, p. 5).

Qual dos temas transversais dos PCNs pode ser mais explorado a partir dessa fábula?

- a) Meio ambiente.
- b) Pluralidade cultural.
- c) Direitos humanos.
- d) Trabalho e consumo.
- e) Ética.



## Seção 3.3

### Literatura e cinema

#### Diálogo aberto

Caro aluno,

Nesta unidade, estamos tratando do trabalho da professora Júlia com alunos de Letras e Pedagogia na disciplina de Literatura infantojuvenil, em que debatem sobre acontecimentos de sala de aula no ensino fundamental I e II e também levantam propostas para serem aplicadas em torno da literatura infantojuvenil e do ensino.

Júlia gosta muito de filmes e tem um interesse especial por aqueles baseados em textos literários. Por isso, em suas aulas, utiliza alguns filmes baseados em obras infantojuvenis como forma de motivar os alunos para a leitura. São muitos os filmes para escolher, mas, em primeiro lugar, ela escolhe trabalhar com o filme clássico, *O mágico de Oz* (1939), apresentando, depois, uma edição completa em inglês e adaptações brasileiras, para debaterem sobre esses produtos feitos a partir da história publicada por Frank Baum, em 1901.

São disponibilizadas sete adaptações, uma para cada grupo. Primeiro, os alunos leem o livro e, depois, assistem ao filme em aula, para fazer um debate.

Os alunos comentam que conheciam mais a história por meio do filme, e alguns afirmam que gostaram mais do filme do que do livro, por causa da música e de outros efeitos.

A professora, então, propõe um trabalho para os mesmos grupos, cada qual escolhendo uma narrativa infantojuvenil nacional ou estrangeira que foi adaptada para o formato de filme, e pede para fazerem uma análise crítica sobre eles.

Um dos grupos escolheu o livro *O fantástico mistério de Feiurinha* (1986), de Pedro Bandeira. Primeiro, leram o livro, tanto na forma de narrativa como na de peça teatral, e depois assistiram ao filme. Comentaram que tinham criado algumas imagens a partir da leitura do livro, e alguns alunos não gostaram da adaptação, por apresentar atores famosos e chamar mais atenção para esses do que para as personagens representadas.

Com base no que foi relatado, quais são os prós e os contras da adaptação de livros para filmes? Como a professora Júlia pode trabalhar com literatura e cinema, de modo a enriquecer o repertório de seus alunos? E quais são as diferenças entre a narrativa escrita e sua adaptação cinematográfica?

## Não pode faltar

### Os desenhos animados baseados em textos infantojuvenis

São inúmeras as adaptações de textos literários clássicos para o cinema e também de narrativas infantojuvenis, clássicas ou não, para o formato de desenhos animados ou filmes. Nosso enfoque procura pensar nessa linguagem dos filmes e desenhos destinados às crianças e aos jovens e baseados em histórias tradicionais como os contos de fadas.

Quando pensamos em desenhos animados baseados nos textos infantojuvenis, pensamos nos desenhos produzidos pela Disney, que muito influenciaram nossa cultura. Por causa deles, conhecemos as histórias dos contos de fadas sempre como maniqueístas, ou seja, de luta do bem contra o mal, com princesas frágeis que precisam sempre de um salvador. Além disso, as personagens, como as princesas, são estilizadas, todas bonitas e magras, mas cada qual caracterizada por sua vestimenta e cabelos que a diferenciam das outras.

Também, a indústria Disney é responsável pelo final feliz, de modo que nas histórias não existe mais a diversidade das versões da oralidade que circulavam na Idade Média. Não há nem mesmo a diversidade que se observa pelos compiladores, Perrault, Irmãos Grimm e outros, cujas pequenas variações enriquecem a interpretação. Nesses filmes, vemos estereótipos sociais, como a magreza, a cor branca, além de estereótipos de gênero. A bondade, nas narrativas tradicionais da Disney, está ligada ao belo, e a maldade ao feio. No entanto, no final do século 20 e início do século 21, a própria Disney deixou esses estereótipos em histórias que mostram povos de outras raças, e não só a ariana ou, então, que trata de mulheres não mais submissas, à espera do príncipe. Entre essas situações, podemos citar *Pokahontas* (1995), *Aladin* (1992), *Mulan* (1998), *Lilo e Stich* (2002), *Mogli* (1967), *Valente* (2012) e *Frozen* (2014).



### Pesquise mais

Saindo totalmente do universo da Disney e dos contos de fadas, tratando de diversidade cultural, temos o desenho *Kiriku e a feiticeira*, baseado em lendas africanas:

**KIRIKU e a feiticeira.** Direção: Michel Ocelot. Produção: Didier Brunner. Roteiro: Michel Ocelot. Música: Yousson N'Dour. Distribuidora: Gébéka Films. Idioma: Francês. (74 min), son, color. [s.l.]: France 3, 1998.

### Paródia de contos de fadas em livros, filmes e desenhos animados

Observamos que a própria indústria do cinema, na pós-modernidade, acabou por questionar os contos de fadas, trazendo outras versões. Usamos o termo paródia de acordo com Sant'Ana (1991) para definir os textos que apresentam semelhanças com as versões mais comuns, mas com desvios em relação ao modelo seguido, que podem propor um questionamento na forma da comicidade. E aqui podemos considerar modelos padronizados dos contos de fadas as versões de Perrault, Irmãos Grimm e as versões da Disney, nas suas variações.

Entre os filmes destinados ao público infantojuvenil que trazem paródias das histórias clássicas estão *Deu a louca na Chapeuzinho* (2005), *Encantada* (1998), *Shreck I* (2001), *Shreck II* (2004), *Shreck III* (2007), *Shreck para sempre* (2010) e, também, *Malévola* (2014) que, sem utilizar do humor, traz outro olhar sobre a história conhecida.

Em *Encantada*, há um paralelo entre o universo romântico das histórias de fadas e a realidade objetiva moderna. O início e o final do filme são apresentados como desenhos infantis, mostrando um mundo perfeito e romântico. A heroína é típica: pobre e à espera do príncipe encantado. Quando ela canta, os animais da floresta vão ajudá-la. Aparecem o coelho, o cervo e o passarinho. Depois de conhecer o príncipe, vai se casar no dia seguinte, mas é impedida pela madrasta do noivo, que a atira em um fosso, vindo para o "mundo real", que seria a Nova Iorque de hoje. Nesse momento, começa a comparação entre os dois universos. Ela acaba indo parar na casa de um viúvo, nada romântico, racional, que, embora tenha uma noiva, vê seu relacionamento de forma bastante fria.

Uma das passagens que mostra essa comparação entre os universos é quando a jovem canta para chamar os animais para ajudarem a limpar a casa do viúvo, e aparecem ratos, baratas, moscas e pombos urbanos.

O viúvo, dentro da sua racionalidade, questiona a jovem sobre seus sentimentos, enquanto ela continua a viver seu conto de fadas. Nesse momento, inicia-se uma simbiose em que se mostra a compatibilidade dos dois mundos, desde que não se chegue a extremos, demonstrada pela cena do parque. Por se tratar de uma produção da Disney, percebemos claramente o predomínio do romantismo, que vence no final.

Em *Deu a louca na Chapeuzinho*, somos levados a considerar uma visão adulta do mundo infantil. Opera-se, no filme, uma relação de pontos de vista e elementos da realidade adulta. Em uma das cenas iniciais, observamos que, no local do crime, aparecem basicamente elementos da realidade infantil, como os Três Porquinhos, o Urso e a Cegonha (que nada tem a ver com as histórias em si, mas faz parte da realidade da criança como a portadora dos bebês). Ainda dentro desse universo infantil, vamos encontrar o Sapo Detetive, entretanto sua caracterização vai ao encontro do universo adulto, uma vez que ele aparece com elementos que fazem uma clara referência ao detetive de Agatha Christie, Hercule Poirot, detectado pelo bigode e pelos modos.

O jogo de ponto de vista é observado quando da entrevista do detetive com os suspeitos. Ai vemos a relação do ser e parecer. Mas, ao final, o culpado é aquele que menos se espera, como acontece nos romances policiais, que nos leva a questionar as relações de aparência e essência, colocando-nos, assim, em xeque com a realidade do mundo dos contos de fadas.

Ainda em relação à aparência e à essência, vale analisarmos *Malévola* e a série *Shreck*.

*Malévola* é um desenho que traz outra versão para *A bela adormecida* da Disney, em que a bruxa má lança um feitiço na princesa Aurora. No filme *Malévola*, a protagonista é retratada em sua infância, em que era uma fada boa e conheceu um menino humano que, a princípio, foi seu amigo e que, depois, a traiu em troca de poder. Assim, o feitiço que lança mais tarde sobre a princesa recém-nascida, filha do ex-amigo, é, na verdade, uma vingança pela traição do rei, que lhe havia cortado as asas. Além disso, ao longo dos 16 anos em que Aurora vive com as três fadas madrinhas na floresta, Malévola se aproxima dela, e as duas acabam criando um vínculo afetivo. Mas o mais interessante no filme é que quem salva Aurora no final não é o príncipe, mas, sim, a própria Malévola. Vemos que essa história não gera comicidade a partir do desvio, mas, ao criar um motivo para o feitiço lançado por Malévola, dialoga com a história mais conhecida, trazendo novo ponto de vista, a fim de quebrar o maniqueísmo, questionando e relativizando os conceitos de bondade e maldade.

*Shreck* (2001) também vai quebrar esse maniqueísmo no primeiro e nos três outros filmes, *Shreck II* (2004), *Shreck III* (2007), *Shreck para sempre* (2010), com o ogro no papel principal. O filme subverte totalmente os contos de fadas, corrói, faz paródia de várias histórias infantis, misturando as histórias e os personagens e desconstruindo os conceitos cristalizados. Príncipes e princesas são belos, mas sua beleza não é sinônimo de bondade, já que são interesseiros, invejosos e cheios de outras falhas de caráter. Além disso, temos Fiona, que prefere manter a aparência de ogra à de princesa.

Essa subversão dos modelos das narrativas infantis tradicionais pode ser vista como um avanço e também como reflexo da pós-modernidade, a fim de retomar o tradicional e o passar a limpo, dentro de novos parâmetros. Porém as histórias tradicionais da Disney continuam sendo consumidas pelas crianças e vendendo seus produtos. Além disso, também, as novas versões são absorvidas pela indústria cultural e vendem seus produtos derivados.

### A literatura infantojuvenil brasileira no cinema

Comparada à produção estrangeira, a produção cinematográfica nacional é pequena. Temos uma vasta produção literária voltada para crianças, e isso nos leva a pesquisar a respeito dos filmes nacionais voltados para esse público. Nosso guia foi Melo (2011) que pesquisou toda a produção de filmes dirigidos à infância produzidos no Brasil entre 1908 e 2009.

Ao tratar de seu objeto de pesquisa, o autor afirma que:



Tudo começou com a ideia de pesquisar sobre filmes infantis brasileiros feitos a partir de adaptações de textos literários. Não foram necessárias pesquisas exaustivas para constatar que, apesar de a indústria editorial infantojuvenil ser uma das mais fortes produções do país, há muito tempo os livros do gênero não servem de base para as produções cinematográficas nacionais destinadas às crianças. Depois dessa constatação, também foi fácil observar que há tempos os filmes brasileiros para crianças têm um pé fincado na televisão, principalmente com os trabalhos de Xuxa e dos Trapalhões. (MELO, 2011, p. 12).

O autor traz os dados sobre o cinema nacional nesse período de 100 anos e nos informa que nele foram produzidos 3.898 filmes, porém desses apenas 70 para o público infantojuvenil, que, segundo ele, “tiveram na mira não somente a criança, mas toda a família” (MELO, 2011, p. 15).

Por meio de sua pesquisa, obtivemos a informação sobre os filmes produzidos a partir de obras de literatura infantojuvenil, que foram apenas os seguintes:

- *O saci* (1956), direção de Rodolfo Nani, baseado na obra *O saci*, de Monteiro Lobato (1921).
- *Pluft, o fantasminha* (1964), baseado na peça de Maria Clara Machado (1955).
- *Meu pé de laranja lima* (1970), direção de Aurélio Teixeira, baseado no livro de José Mauro de Vasconcelos (1968).
- *A dança das bruxas* (1970), baseado na peça *A bruxinha que era boa* (1956), de Maria Clara Machado.
- *O picapau amarelo* (1973), direção de Geraldo Sarno, inspirado na obra de Monteiro Lobato.
- *O detetive Bolacha contra o gênio do crime* (1973), direção de Tito Teijido, baseado em *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho (1969).
- *O cavaleiro azul* (1980), baseado na peça de Maria Clara Machado (1960).
- *O menino maluquinho* (1995), direção de Helvécio Ratton, baseado no livro de Ziraldo (1980).
- *O menino maluquinho 2 – a aventura continua* (1998), direção de Fabrícia Alves e Fernando Meireles, baseado no livro de Ziraldo (1980).

- *Xuxa em o mistério de Feiurinha* (2009), direção de Tizuka Yamazaki, adaptação do livro *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira (1986).

Após publicada a pesquisa, houve mais algumas adaptações de livros para o cinema, a saber:

- *Uma professora muito maluquinha* (2011), direção de César Rodrigues e André Alves Pinto, baseado no livro homônimo de Ziraldo Alves Pinto (1995).
- *Corda bamba – História de uma menina equilibrista* (2013), direção de Eduardo Goldenstein, baseado no livro de Lygia Bojunga Nunes (1979).
- *O escaravelho do diabo* (2016), direção de Carlo Milani, baseado no livro de Lúcia Machado de Almeida (1974).
- *As aventuras do avião vermelho* (2014), direção de Frederico Pinto e José Maia, baseado no livro de Érico Veríssimo (1936).

Melo (2011) lamenta, em seu trabalho, a pouca produção baseada em obras literárias, mesmo havendo ótimos escritores, como Ruth Rocha, Ângela Lago, Lygia Bojunga e Ana Maria Machado, que poderiam ter sido mais bem aproveitados. Porém, depois de seu livro publicado, fomos agraciados com a produção do filme *Corda Bamba – História de uma menina equilibrista*, em 2013.

Um dos primeiros filmes infantis brasileiros e o primeiro baseado em obra literária foi *O saci*, de 1956:



[...] *O saci* abre a vereda de uma linha seguida por alguns dos melhores filmes infantis, isto é, a de colocar na mão da criança a possibilidade e a capacidade de superar os obstáculos, abordagem que repete o mesmo mecanismo dos contos de fadas. (MELO, 2011, p. 99).

Sobre *Meu pé de laranja lima*, Melo (2011, p. 104) afirma que os diretores “adotaram uma postura de respeito à criança, tanto como espectador quanto (e principalmente) como personagem”. Também afirma que o filme tem o mérito de retratar a “incomunicabilidade entre o mundo adulto e o mundo da infância” (MELO, 2011, p. 104), porém tem um tom melodramático:

[...] Essas cenas são comprometidas pelo viés melodramático, que permeia o filme inteiro. Mas de qualquer modo elas foram, no âmbito do cinema infantil brasileiro, a primeira tentativa de compreensão de que adultos e crianças vivem em realidades diferentes, situação que é ainda mais intensificada em virtude das relações de poder que o mundo adulto detém sobre o mundo da infância. (MELO, 2011, p. 104).

Além disso, a história subverte estereótipos de crianças modelares, pois, segundo o autor, o protagonista do filme, Zezé, “não é tampouco a criança extremamente ‘boazinha’ e, de certa forma, ingênua, presente nos filmes anteriores” (MELO, 2011, p. 104).

Melo (2011) elogia o filme *O menino maluquinho* por retratar a década de 1960 e uma criança cuja diversão não era motivada pelo consumo. Além disso, trata com tranquilidade de temas como a separação dos pais e a morte de parentes. Ele afirma que o diretor, Helvécio Ratton, fez questão de colocar naquela época e evitar os apelos e o merchandising.

Por fim, Melo (2011) trata do filme *Xuxa e o mistério de Feiurinha*, que tanto é um filme baseado em um livro quanto também aproveita celebridades da televisão.



### Assimile

**Maniqueísmo:** é a divisão do mundo em bem e mal, típica da literatura do Romantismo e também dos contos de fadas.

**Paródia:** é uma releitura cômica de alguma composição literária, geralmente utilizando o humor e a ironia. Apresenta semelhanças com a obra original e quase sempre tem sentidos diferentes, trazendo, então, uma nova interpretação para a obra anterior, adaptando-a a um novo contexto.

## O diálogo entre livro, filme e indústria cultural

Sabemos que a adaptação de um livro em filme ajuda em sua vendagem, e vice-versa, além de serem criados vários outros produtos a partir da divulgação dos filmes. Um exemplo foi a segunda edição do filme *O pequeno príncipe* (2015), que levou à venda de bonecos, materiais escolares, exposições e grande vendagem do livro por inúmeras editoras. O que isso nos mostra? Que o livro também é um bem de consumo, além da ligação entre livro, filme e indústria cultural.

Melo (2011) trata e também da relação entre o cinema infantil brasileiro, a televisão e o consumo, que surgiu em especial com os filmes dos Trapalhões e de Xuxa. Segundo ele, a televisão educa as crianças para o consumo desde sua mais tenra idade, e usar as celebridades da televisão nos filmes estimula o consumo.

Ao recordar que dois terços do total de filmes infantis já feitos no Brasil tiveram sua produção ligada de alguma forma a artistas e celebridades vinculados à televisão, torna-se impossível separar a leitura estética ou histórica do cinema infantil nacional de seus componentes ideológicos. (MELO, 2011, p. 134).

Segundo o autor, o filme *A princesa Xuxa e os Trapalhões* foi ligado à propaganda de um caldo de galinha. Embora os filmes dos Trapalhões tenham como objetivo o entretenimento, acabam, da mesma forma que os filmes de Xuxa, fazendo com que a criança saia do cinema com a imagem de um determinado produto em sua mente (MELO, 2011, p. 138).

Melo ressalta a participação de celebridades no filme de Xuxa, a começar por ela própria, que tem seu nome ligado à venda de produtos, como também de outros astros “cada um com seu mix de produtos que terminam sendo vendidos não diretamente ali no filme, mas através de uma associação de imagem” (MELO, 2011, p. 144).

E sobre o merchandising explícito, ele pontua:

Em *Xuxa e os duendes 2 – No caminho das fadas*, ao contrário do primeiro filme, já não é uma relação institucional com o consumo e com a televisão que aparece. A sutileza do primeiro filme cede lugar a vendas explícitas, em certo momento da história, as crianças estão reunidas em casa para um lanche e pegam um pacote de determinada marca de biscoitos. Trocam, então, impressões explícitas a respeito daquele biscoito, enumeram os sabores existentes e os fixam na memória

das plateias infantis ao brincarem de colorir a língua com as diversas cores dos recheios. Trata-se de um trecho do filme que reúne todos os elementos de uma publicidade (MELO, 2011, p. 148-149).

O autor também critica a relação entre o filme *Xuxa e os duendes* e a imagem da apresentadora e os filmes comprometidos com o lucro e o mercado.

Mas, fugindo completamente a esse estado de coisas, temos a animação *O menino e o mundo* (2013), escrito e dirigido por Alê Abreu e um dos cinco indicados para o prêmio de melhor animação em 2016.



### Refleta

Melo (2011) observa que o cinema infantil brasileiro carrega as contradições da indústria cultural ocidental, que vê o público como espectadores, mas também como consumidores. Porém ele traz uma reflexão sobre como é possível lidar com a questão da ligação entre os filmes e o consumismo na escola:

Ajudar a criança a descobrir caminhos para decifrar os meios de comunicação social é uma das formas capazes de alterar, ainda que num mínimo grau, esse estado de coisas. Disseminar formas de compreensão da linguagem cinematográfica, introduzir nas escolas o hábito de leitura prazerosa, enfim, ajudar as crianças a compreenderem os produtos da indústria cultural, (incluindo o cinema) e a se posicionarem de forma crítica diante deles é uma das formas de se contrapor aos atos de poder com que a sociedade as conduz para satisfazer as demandas do sistema e não as suas próprias necessidades (MELO, 2011, p. 172).

Sendo assim, como é possível fazer com que a criança seja crítica com relação à imagem cinematográfica e diferenciar o que é filme e o que é real?



### Exemplificando

Um exemplo de filme nacional elogiado por Melo (2011), mesmo sendo baseado em um programa de televisão, é *Castelo Rá-tim-Bum* – o filme (1999):



São as crianças, incluindo o pequeno feiticeiro Nino, que assumem a responsabilidade de solucionar o problema. [...] Nos contos de fadas tanto faz a existência de heróis adultos ou infantis, na medida em que as imagens são construídas pela mente da própria criança e, como regra, ela se coloca no lugar dos heróis das histórias que imagina. Não importa se a princesa é velha ou nova, se ela é uma criança ou uma mulher que se casa com o príncipe. É a imaginação da criança que tem o controle das imagens e que pode, assim, colocar-se no papel que desejar. No cinema, não é desse modo que acontece. As imagens estão lá. E embora a criança possa se identificar com um adulto, certamente essa identificação será maior se o herói for, assim como ela, uma criança. (MELO, 2011, p. 159-160).

Vemos aqui que os mesmos critérios usados para valorizar os livros infantojuvenis também o são para os filmes. Entre eles estão o fato de não colocar uma moral explícita e deixar que as crianças resolvam seus problemas, de modo a afirmar a autoestima delas e levá-las a refletir inconscientemente a partir das histórias, sem entregar a mensagem já pronta para elas.

### Sem medo de errar

Nossa situação-problema trata dos textos infantojuvenis adaptados para o cinema e do questionamento sobre os prós e os contras da adaptação de obras literárias para filmes ou desenhos animados. Além disso, discute a relação entre literatura e cinema.

Vimos que a adaptação de obras literárias para o cinema engloba a adaptação da narrativa para outro gênero, o dramático. Além disso, a fala do narrador é substituída pelas imagens e também se apresenta quase exclusivamente na fala das personagens.

Quanto ao espectador gostar ou não de um filme feito a partir de um livro, isso pode ser pessoal, e, embora o filme *Xuxa e o mistério de Feiurinha* esteja vinculado à televisão, seu texto ficou mais conhecido depois dele.

Além disso, o filme nunca será o livro e vice-versa. Podemos dizer que o filme é uma leitura feita pelo diretor a partir daquela história, uma vez que uma obra literária permite várias leituras. Quando lemos, formamos imagens a partir da leitura, de modo que se pode criar uma imagem ao ler o livro e ela ser totalmente diferente da imagem do filme, do mesmo modo que a leitura de um livro depois de se ver o filme pode ficar impregnada com as imagens de rostos e lugares a partir do que foi visto no filme.

## Avançando na prática

### Ler um filme, ver um livro

#### Descrição da situação-problema

Andréia é uma professora de sala de leitura e, embora fizesse um bom trabalho com os alunos do fundamental I, encontrou grande dificuldade em trazer os alunos do fundamental II para a biblioteca. Começou então uma pesquisa sobre o que os alunos gostavam de fazer em seu tempo livre e descobriu vários hobbies, entre eles, o interesse por outros gêneros, como HQ, mangás e, também, os novos gêneros que vieram com a internet, como os *animes*.

Sua estratégia foi pedir que os alunos fizessem breves apresentações de si mesmos e do que gostavam, num bate-papo informal com toda a sala em círculo. Com base nessas informações, qual poderia ser a estratégia para atraí-los para a biblioteca?

#### Resolução da situação-problema

Para atrair os alunos, é muito importante a busca pelos seus interesses, sobre o que que tipo de música ouvem e sobre quais temas debatem. Então, com base nisso, começou a escolher algumas obras e pedir que os alunos fizessem uma cena de um filme a partir dela, gravando-a no celular.

A estratégia fez com que os alunos se envolvessem bastante e contou com a ajuda do professor de Português e da professora de Artes.

O trabalho foi ficando muito interessante. Além de escolher os livros e os trechos que poderiam adaptar, os alunos começaram a procurar na internet por pequenos filmes (curtas) baseados em obras literárias. Começou, então, uma busca por livros na biblioteca e, também, o empréstimo de livros pelos alunos, a partir dos pequenos filmes que os colegas fizeram.

**Faça valer a pena**

**1.** Vimos que paródia, de acordo com Sant'Ana (1991), é feita nos produtos (filmes, livros, contos, poemas) que reescrevem outros textos, apresentando um desvio em relação ao modelo seguido, podendo propor um questionamento na forma da comicidade e da ironia.

De acordo com o texto, podem ser considerados paródias de contos de fadas os seguintes filmes:

- I. *A bela adormecida*.
- II. *Deu a louca na Chapeuzinho vermelho*.
- III. *Encantada*.
- IV. *Cinderela*.

- a) I e II apenas.
- b) I, II e III apenas.
- c) II e III apenas.
- d) III e IV apenas.
- e) II, III e IV apenas.

**2.** Melo (2011) faz um levantamento sobre os filmes brasileiros feitos a partir de obras literárias destinadas ao público infantojuvenil, afirmando que são poucas as obras literárias brasileiras que foram aproveitadas.

Ele analisa os seguintes filmes:

- I. *O saci*.
- II. *Meu pé de laranja lima*.
- III. *Castelo-Rá-tim-Bum, o filme*.
- IV. *Xuxa e o mistério de Feiurinha*.

Quais dos filmes apresentados são baseados em histórias infantis publicadas por autores brasileiros?

- a) I e II apenas.
- b) I, II e III apenas.
- c) II e III apenas.
- d) I, II e IV apenas.
- e) I, III e IV apenas.

3. Leia o trecho a seguir, de Melo (2011, p. 169), sobre o cinema brasileiro.

O cinema infantil brasileiro carrega, ao longo de sua história, as contradições próprias da indústria \_\_\_\_\_ ocidental, dividida entre \_\_\_\_\_, entre a definição de que o público é formado por espectadores ou por \_\_\_\_\_. Inevitavelmente, essas dicotomias se referem também ao público infantil. E os filmes brasileiros feitos para crianças traduzem, em sua concepção, todas essas questões.



Preencha as lacunas do texto com a alternativa que corresponde às palavras corretas.

- a) Cinematográfica, o cinema e a televisão, consumidores.
- b) Literária, o livro e o filme, leitores.
- c) Cultural, a arte e o documentário, consumidores.
- d) De brinquedos, o educativo e o artístico, leitores.
- e) Cultural, a arte e o mercado, consumidores.



# Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.
- ABRIL despedaçado**. Direção: Walter Sales. Produção: Arthur Cohn. Roteiro: Daniela Thomas, Karim Ainouz, Sergio Machado. Trilha Sonora: Antonio Pinto. Filme suíço-franco-brasileiro, baseado no romance Prilli i Thyer, de Ismail Karade, adaptado por Karim Ainouz. (105 min). [s.l.]: Buena Vista Internacional/Miramax, 2001. Trailer oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OLiUihroxV4>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- AGUIAR, D. Tradução intersemiótica: ação do signo e estruturalismo hierárquico. **Lumina** [Revista do programa de pós-graduação em comunicação. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF], v. 4, n. 1, 2010. Disponível em: <https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/163>. Acesso em: 2 nov. 2016.
- ALMEIDA, J. L. **Histórias da nossa terra**. 1907. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/A%20pobre%20cega%20-%20Jlia%20Lopes%20de%20Almeida.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.
- ARRAES, J. Malévola, Frozen e Valente: o amor entre mulheres começa a despontar. **Revista Forum**, jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/questao Degenero/2014/06/03/malevola-frozen-e-valente-o-amor-entre-mulheres-comeca-despontar/>. Acesso em: 6 nov. 2016.
- BANDEIRA, P. **O fantástico mistério de Feurinha**. São Paulo: FTD, 1986.
- BAUM, F. **The annotated wizard of Oz**. New York/London: Norton, 2000.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRESOLIN, C. **Relação**: criança, cinema e literatura. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/outros-meios/literatura%20cinema%20e%20crian%C3%A7a-OK.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Brasília, MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

CARNEIRO, L. Tradução intersemiótica, tradução e adaptação. **Com Ciência** [Revista eletrônica de jornalismo científico], jul. 2012. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=80&id=981>. Acesso em: 18 jan. 2017.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos**, e outros episódios da história cultural francesa. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DINIZ, T. F. N. Tradução intersemiótica do texto para a tela. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 3, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5390/4934>. Acesso em: 18 jan. 2017.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EVANGELISTA, J. L.; CALZAVARA, R. B. Cinema e literatura: do Clássico ao Moderno. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 216-219, 2016. Disponível em: [www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/download/4159/3282](http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/download/4159/3282). Acesso em: 18 jan. 2017.

FANTIN, M. **Produção cultural para crianças e o cinema da escola**. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/monicafantin.rtf>. Acesso em: 27 out. 2016.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infantojuvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013. Livro digital. Disponível em: [http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL\\_DIGITAL.pdf](http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL_DIGITAL.pdf). Acesso em: 19 jan. 2017.

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. **Parecer do livro “Histórias da velha Totônia”**. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 1999a. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/225-hist%C3%B3rias-da-velha-tot%C3%B4nia.html>. Acesso em: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer do livro “História de Trancoso”**. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 1999b. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/224-hist%C3%B3ria-de-trancoso.html>. Acesso em: 29 set. 2016.

GIODANO, A. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 21, n. 22, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542013000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542013000100004). Acesso em: 4 out. 2016.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **Chapeuzinho vermelho**. Tradução de Verônica Kühle. Porto Alegre: Kuarup, 1987.

JACOBY, S. **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

**KIRIKU e a feiticeira.** Direção: Michel Ocelot. Produção: Didier Brunner. Roteiro: Michel Ocelot. Música: Yousson N'Dour. Distribuidora: Gébéka Films. Idioma: Francês. (74 min), son, color. [s.l.]: France 3, 1998. DVD.

LA FONTAINE, J. de. **Fábulas de La Fontaine.** São Paulo: Scipione, 2012.

LAJOLO, M. **Histórias sobre a ética.** São Paulo: Ática, 2009. Coleção Para gostar de ler, v. 27.

LEVYA, L. G. **Em busca de uma semântica do teatro infantil.** Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/86291> Acesso em: 27 out. 2016.

LOBATO, M. (1930). **Peter Pan.** São Paulo: Globo, 2012.

LOBATO, M. (1932). **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Globo, 2008.

LOBATO, M. (1937). **Histórias de Tia Nastácia.** São Paulo: Globo, 2012.

**MALÉVOLA.** Direção: Robert Stromberg. Produção: Disney/Buena Vista. Intérpretes: Anelina Jolie; Elle Fanning; Sam Riley; Sharlto Copley e outros. Baseado no conto da Bela Adormecida. [s.l.]: Walt Disney Studios/Motion Pictures, 2014. 1 DVD.

MEDEIROS, D. P. **Tradução intersemiótica:** somos todos tradutores. Choco La Design: abr. 2014. Disponível em: <http://chocoladesign.com/traducao-intersemiotica-somos-todos-tradutores>. Acesso em: 6 nov. 2016.

MELO, J. B. **Lanterna mágica:** infância e cinema infantil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, L. B. **Corda bamba.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

OLIVEIRA, S. **Literatura e artes plásticas:** o "kunstleroman" na ficção contemporânea. Ouro Preto: UFOP, 1993.

**O MÁGICO de Oz.** Direção: George Cukor, Mervyn LeRoy, Norman Taurog, Victor Fleming. Produção: Arthur Freed e Mervyn LeRoy. Roteiro: Arthur Freed, Edgar Allan Woolf, E. Y. Harburg, Florence Ryerson, George Seaton, Herbert Fields, Herman J. Mankiewicz, Erling Brecher, Jack Mints, Jonh Lee Hamin, L. Brank Baum, Noel Langley, Ogden Nash, Robert Pirosh, Samuel Hoffenstein, Sid Silvers, William H. Cannon. [s.l.]: MGM/Turner Entertainment/Warner Bros.: 1939. DVD.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita.** Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 1998.

OROSCO, D. **Autor de 'Feiurinha' aposta que filme de Xuxa vai bater 'Avatar' nas bilheterias.** Portal G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Cinema/0,,MUL1426203-7086,00-AUTOR+DE+FEIURINHA+APOSTA+QUE+FILME+DE+XUXA+VAI+BATER+AVATAR+NAS+BILHETERIA.html>. Acesso em: 2 nov. 2016.

PAIVA, T. **Filmes infantis perpetuam estereótipos sociais e de gênero**. Carta Educação, abr. 2016. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/filmes-infantis-perpetuam-estereotipos-sociais-e-de-genero/>. Acesso em: 6 nov. 2016.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PRANDI, R. **Oxumarê, o arco-íris**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

PRAZ, M. **Literatura e artes visuais**. São Paulo: Cultrix, 1982.

REGO, J. L. (1932). **Menino de engenho**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2006.

REGO, J. L. (1936). **Histórias da Velha Totônia**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos da escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANT'ANA, A. R. **Paródia, paráfrase e cia**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias, uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1998.

SILVEIRA, A. E. L. Literatura infantil e cinema. **Web Revista Discursividade**, ed. 14, jul. 2014. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/14/Arquivos/ANDERSON.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **A construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STEYER, F. A. **Literatura e cinema**: algumas reflexões sobre a produção voltada para o público infantil. *Cinemas e Temas UEPG*. Disponível em: <http://cinemasetemasuepg.blogspot.com.br/2010/05/literatura-e-cinema-algumas-reflexoes.html>. Acesso em: 27 out. 2016.

WALTER, F. O. O lugar do pedagógico nos filmes feitos para crianças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072015000300185](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300185). Acesso em: 27 out. 2016.

**XUXA em o mistério de feiurinha**. Direção: Tizuka Yamasaki. Produção: Xuxa, Luiz Claudio Moreira, Mônica Monix. Produção executiva: Pedro Buarque de Hollanda, Eliana Soárez, Ricardo Rangel. [s.l.]: PlayArte, 2009. DVD.

ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

## O papel do professor diante da literatura infantojuvenil

### Convite ao estudo

Caro aluno,

Durante o nosso curso, pudemos tratar da literatura infantojuvenil sob vários aspectos. A partir da sua origem na tradição oral, vimos como essa modalidade literária esteve, desde sua institucionalização, atrelada à escola e à educação (Unidade 1). Na tentativa de emancipar a literatura infantojuvenil como expressão artística, propusemos sua aproximação em relação à literatura sem adjetivos, ressaltando sua função sensibilizadora e tentando, na medida do possível, estabelecer uma definição para esse polêmico tipo de produção literária (Unidade 2). Posteriormente, estabelecemos as relações que a literatura infantojuvenil promove com a oralidade, com a sociedade e com outras mídias, sobretudo o cinema (Unidade 3).

Nesta última unidade, faremos uma abordagem primeiramente técnica do livro infantojuvenil, explorando seu aspecto gráfico-visual, conhecendo seus possíveis suportes e avaliando suas múltiplas e possíveis linguagens. Veremos, então, como o professor pode se beneficiar desse objeto na formação de leitores dentro do contexto escolar e quais práticas podem ser desenvolvidas no sentido de proporcionar o encontro efetivo com o literário, sem perder, nesse processo, o prazer da leitura.

Para embarcarmos nessas discussões, vamos conhecer qual é nosso novo contexto de aprendizagem.

Adriana é coordenadora do núcleo de literatura de um colégio particular, atuando nas séries que vão da educação infantil ao ensino fundamental. Nos anos de experiência que ela tem nessa área, pôde testemunhar projetos fracassados e projetos bem-sucedidos. Além disso, embora oriente todo o

corpo docente específico da escola, tem consciência de que a atuação do professor é algo muito particular e igualmente determinante no processo de formação do leitor. Atualmente, sua escola está passando por um processo de modernização, inserindo o uso de novas tecnologias no cotidiano escolar e tentando estabelecer um vínculo mais próximo com os alunos e com a sociedade moderna de forma geral. Adriana quer que o trabalho com a literatura acompanhe esse movimento. Vamos ajudá-la nesse desafio?

# Seção 4.1

## A construção do livro de literatura infantojuvenil

### Diálogo aberto

Nesta unidade, ajudaremos a coordenadora do núcleo de literatura de uma escola particular, a Adriana, a incluir a disciplina de literatura no processo de modernização pelo qual a escola está passando. Embora ela não abra mão dos tão debatidos “clássicos” da literatura, ela considera ser o momento propício para ampliar os estudos literários, explorando tanto novos gêneros como novos suportes. Para ajudá-la nesse processo, exploraremos nesta unidade os seguintes conteúdos:

- A ilustração do livro infantojuvenil.
- A autoria do livro infantojuvenil.
- O livro infantojuvenil impresso, digital, a história em quadrinhos e outras mídias.
- Os gêneros da literatura infantojuvenil (entre eles, o teatro infantil).

No desejo de que a disciplina de literatura acompanhasse o processo de modernização pelo qual sua escola estava passando, a coordenadora Adriana decidiu renovar o acervo da biblioteca e propor novos títulos para estudo em sala de aula nas diferentes séries da educação infantil ao ensino fundamental. No processo de escolha desses novos títulos, Adriana adotou como critério de seleção as obras mais premiadas na categoria infantil e juvenil, dando preferência para autores brasileiros contemporâneos. Entre esses títulos, grande parte eram livros ilustrados, sendo alguns livros-imagem, com total ausência do código verbal. Até então, livros com predominância de ilustrações eram evitados pelos professores e, mesmo no momento de livre escolha na biblioteca, os alunos eram desestimulados a optar por eles. Num primeiro contato com os livros selecionados, Adriana entendeu estar diante de um desafio. Como o código visual exerce sua narratividade no livro ilustrado e no livro-imagem? Quem é o autor de um livro, cujas ilustrações narram tanto quanto ou mais que o código verbal? O que dizer, então, do livro digital, que conta com outro

tipo de profissional: o designer e o programador? Quantos gêneros, afinal, a literatura infantojuvenil pode abarcar? Para orientar os professores da escola no trabalho com esse surpreendente objeto que é a literatura infantojuvenil contemporânea, a coordenadora Adriana precisa dar conta de todas essas questões. Vamos acompanhá-la nessa empreitada?

## Não pode faltar

### A ilustração no livro infantojuvenil

Na Unidade 2 deste livro didático, vimos que a ilustração que acompanha um livro literário é frequentemente entendida como uma facilitadora de leitura. O leitor ainda em formação encontraria na ilustração dicas das informações contidas no texto verbal. Ou seja, se uma página de livro apresenta o desenho de um gatinho cinza tomando leite, é bem provável que o texto verbal contenha as palavras “gato” e “leite”, por exemplo.

Embora essa ideia não seja de toda errada, pois, de fato, muitos dos livros com ilustração apresentam essa função facilitadora, ela leva em conta uma proposição errada: a de que toda ilustração apenas repete aquilo que o texto verbal diz.

Além da redundância, a ilustração pode estabelecer com o código verbal uma relação de complementariedade, compartilhando da sua função narradora em reciprocidade. Nesse caso, palavra e imagem trabalham juntas na construção de uma mensagem de forma que um código não poderia ser excluído no momento da leitura sem que a narrativa sofresse prejuízo.

Há ainda os casos em que a ilustração contradiz a mensagem explícita no texto. Ora, mas por que um ilustrador desobedeceria ao texto dessa forma? Para confundir o leitor? Há narrativas que se fundamentam justamente na discrepância entre os códigos verbais. Uma história pode exprimir ironia quando seu código verbal fala de uma menina muito alegre com um presente, mas cuja ilustração mostra uma menina emburrada. O ilustrador aproxima-se do leitor nesse caso, criando com ele uma relação de cumplicidade da qual o narrador verbal não participa.



### Assimile

Lúcia Santaella (2012) aponta para quatro possíveis relações semânticas entre palavra e imagem, atuando na construção de um ou mais significados. São elas:

**1. Dominância:** quando o texto ou a imagem dominam a mensagem principal de tal forma que a exclusão do outro código não compromete a informação.

2. **Redundância:** quando a informação da imagem e do texto são exatamente a mesma.
3. **Complementariedade:** quando imagem e texto compartilham, em reciprocidade, a importância na construção da mensagem.
4. **Discrepância/contradição:** quando texto e imagem comunicam mensagens contraditórias entre si.

Durante muito tempo a predominância do texto verbal sobre o visual deixou o ilustrador à margem do prestígio da autoria do livro. Depois de um texto pronto, o ilustrador era contratado pelo editor para ilustrar, geralmente sendo pago pela quantidade de imagens produzidas e não participando do lucro sobre o número de vendas. Era comum o nome do ilustrador ficar excluído da capa do livro ou, quando aparecia, era sempre em letras mínimas num canto sem destaque.

A partir da década de 1970, com o *boom* da produção dos livros infantojuvenis que continua a se expandir até os dias de hoje, os ilustradores passaram a ganhar autonomia e reconhecimento. Cada vez mais conscientes da função narrativa do código verbal, as imagens passaram a ocupar espaços maiores, contemplando a página dupla (as duas páginas do livro aberto como um espaço só), utilizando-se do movimento de virada de página para criar expectativas no leitor, prolongar ou acelerar a velocidade da narrativa. O **livro ilustrado** contemporâneo difere daquele **livro com ilustrações**, quando a imagem era um mero acessório e aparato estético.

A produção atual para o público infantojuvenil apresenta uma relação tão intrincada entre texto e imagem que é comum ilustradores assumirem também a autoria do texto verbal. É o caso da premiada Angela-Lago, de Odilon Moraes, Fernando Vilela e Roger Mello, entre tantos outros que enriquecem o panorama do livro infantojuvenil brasileiro. Isso para não citar os veteranos Ziraldo e Eva Furnari, por exemplo, que não poderiam conceber o texto verbal independentemente da imagem. Observem a fala do ilustrador Roger Mello sobre os códigos do livro ilustrado:

Não vejo diferença entre a imagem e a palavra. Imagem e palavra não se dissociam. Minha relação com a imagem é verbal, assim como a minha relação com a palavra começa pela espacialização dessa palavra em si. Penso sempre numa imagem que conta alguma coisa. É uma busca da narrativa e é um exercício plástico. É sempre um exercício plástico-narrativo. Meu desenho sempre foi uma maneira de expressão, desde criança. Comecei desenhando bicho e, depois, gente. De um modo ou de outro, a imagem, a letra, sempre estavam ligadas a esse desenho. Assim eu comecei a escrever, a

”

aprender a escrever a letra, que tem realmente a mesma função de imagem que o desenho (MELLO; ELIARDO, 2012, p. 201).

Nesse contexto surge um novo profissional que contribui para a elaboração de um livro ilustrado cada vez mais rico de informações e polissemias. Trata-se do designer gráfico. Tintas especiais de impressão, recortes a laser, livros que permitem a leitura de trás para frente e de cabeça para baixo, abas que revelam surpresas, páginas com transparências e gramaturas diferentes. Todas essas particularidades do livro impresso são pensadas pelo designer, que, com texto e imagem na mão, tem a função de pensar o melhor formato para unir esses códigos no objeto livro. E não pense que são escolhas ao bel prazer. Cada característica do livro, idealmente, deve estar em função da narrativa. Um livro cuja guarda apresenta um padrão escuro pode já estar a favor da ambientação de uma história assustadora, por exemplo. Mas o que seria “a guarda”? Vamos conhecer as partes estruturais do livro impresso?

**1. Capa:** parte fronteira e externa do livro, onde se localizam informações principais, tais como o título e o nome do(s) autor(es). Pode ser dura ou flexível.

**2. Contracapa:** parte externa oposta à capa. Pode ou não conter informações impressas.

**3. Guarda:** folha utilizada com a função primordial de acabamento, colada no verso da capa e na primeira página do miolo. Geralmente utilizada nos livros de capa dura de tecido ou couro, escondendo a dobra do material usado para revestir o papelão da capa. Muitos livros não necessitam mais da guarda como acabamento, mas mantêm a tradição do seu uso.

**4. Folha de rosto:** primeira página interna, logo após a guarda, em que aparecem as informações principais da obra, tais como título, autores, editora e ano de publicação.

**5. Miolo:** folhas internas onde está impresso o conteúdo do livro.

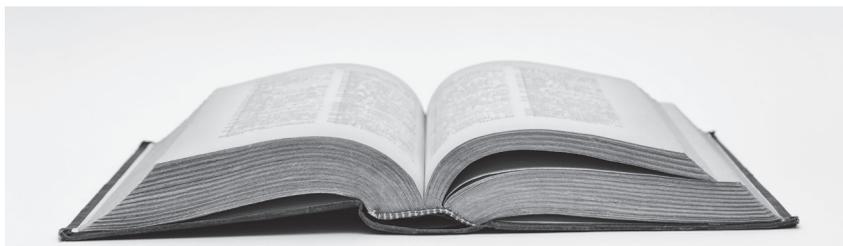
**6. Lombada:** lateral externa do livro, ligando a capa e a contracapa, mantendo as folhas do miolo unidas. A lombada carrega o título da obra e é a parte que fica visível quando procuramos um livro numa estante.

**7. Orelha (opcional):** dobra da capa, a qual pode ser utilizada como marcador de página. Pode ou não conter texto impresso (geralmente, traz a biografia do autor ou um resumo da obra).

**8. Sobrecapa (opcional):** cobertura removível do livro, anexada por meio da dobra das orelhas. Em inglês, chama-se *jacket*.

**9. Luva/Cinta:** tira de papel que envolve o livro, mantendo-o com as páginas unidas. Para abri-lo e folhear suas páginas, é preciso remover a luva.

Figura 4.1 | A estrutura do livro impresso



Fonte: <[http://www.istockphoto.com/br/foto/livro-aberto-gm519389380-90506387?st=\\_p\\_livro%20antigo%20aberto](http://www.istockphoto.com/br/foto/livro-aberto-gm519389380-90506387?st=_p_livro%20antigo%20aberto)>. Acesso em 22 fev. 2017.

Da mesma forma que o livro ilustrado infantojuvenil tem aproximado escritor e ilustrador, o mesmo tem ocorrido com o designer gráfico. Todos os elementos de um livro – palavras, imagens e projeto gráfico – apresentam peso tão importante no processo de criação da história, que se torna impossível pensar em um sem levar em consideração o outro. O livro torna-se um objeto híbrido em contradição à concepção antiga de que era predominantemente um amontoado de palavras.

Os grandes órgãos que premiam, anualmente, a produção literária no Brasil contemplam as categorias de ilustração e design gráfico. Muitas vezes, nos surpreendemos com livros predominantemente imagéticos sendo premiados na categoria de narrativa, o que evidencia a interdependência desses códigos no livro ilustrado e na função primordial que todos exercem, que é a de contar história. Assim, profissionais de distintas áreas compartilham a autoria desses livros, que não é mais de um do que de outro.

### Quais são os limites da literatura?

#### *(O livro digital, as HQs e outras mídias)*

A concepção de um livro ilustrado demanda múltiplas habilidades. A ilustração e até o projeto gráfico passam a ser considerados textos que, junto com o código verbal, desenvolvem uma narrativa. A ideia do livro de capa dura e monocromática, cujo miolo apresenta páginas de textos alternadas com páginas ilustradas, vai dando lugar para um objeto multifacetado. Os livros *pop-ups* podem ser entendidos como uma caricatura dessa possibilidade, muitos dos quais demandam autorização do Inmetro para serem publicados, pelo fato de terem partes pequenas que apresentam risco ao

leitor infantil. É o livro explorando sua materialidade e se posicionando como objeto.

O que dizer, então, dos livros que não dependem do suporte impresso? Recentemente, os suportes móveis que permitem o *download* de livros causaram alvoroço entre os mais conservadores. Seria o fim do livro impresso? Estantes e mais estantes de exemplares pesados passaram a caber em um aparelho de pouco mais de cem gramas, passível de ser transportado para onde quer que seja sem que para isso fosse necessário um caminhão de mudança. A mobilidade que a tecnologia oferece ameaçou, mas, ao mesmo tempo, enalteceu qualidades que só o livro impresso tem. Do cheiro das páginas à anatomia do objeto, o livro impresso não deixou de ser um fetiche para os amantes da literatura. Já os mais desapegados viram na tecnologia um universo de novas possibilidades.

Enquanto muitas obras foram adaptadas para a mídia digital, muitos outros novos livros passaram a ser concebidos desde o início para esse suporte tecnológico – os *born digital books* (livros “nascidos” digitais). Narrativas que já partiram de uma realidade onde múltiplas interações são possíveis, com direito a aproximações e afastamentos (*zoom in* e *zoom out*), a recursos sonoros e acessos transversais que fogem à linearidade imposta pelo livro impresso. Os livros infantojuvenis digitais ganham espaço mundo afora, enquanto no Brasil ainda avançam a passos curtos. A visão de que a tecnologia sempre substitui mas nunca coexiste com as mídias tradicionais talvez seja a razão para a resistência do público brasileiro. Aline Frederico, pesquisadora brasileira do livro ilustrado digital pela Universidade de Cambridge, afirma que fora da escola os jovens lidam com a constante e complexa relação entre a palavra escrita e a imagem, seja na televisão ou na internet. Segundo ela, com o avanço da tecnologia digital, a linguagem escrita deixou de desempenhar, necessariamente, o papel de protagonista na comunicação humana. Se antes a palavra escrita era privilegiada na comunicação humana (que sempre foi multimodal), agora ganham força e espaço as modalidades semióticas, tal como a linguagem visual (FREDERICO, 2016).

Falando em resistência, vale mencionar as histórias em quadrinhos – as HQs – que, apesar da sua popularidade, continuam excluídas das escolas e dos estudos literários. O motivo da exclusão obedece, em parte, a mesma ideia de que o código visual é um facilitador de leitura. De novo, essa concepção não é de toda errada se levarmos em conta a origem das HQs, mas não deve ser tomada como regra nem como uma constância nesse tipo de produção.



**Ainda que na pré-escola e escola primária os livros ilustrados e histórias em quadrinhos possam estar presentes, eles costumam ser trabalhados em uma pedagogia tradicional, voltada às habilidades de decodificação e compreensão do texto escrito; pouca atenção é dada ao texto visual e às**

**complexas relações entre o texto e a imagem nesses formatos literários. (FREDERICO, 2016, p. 102)**

As HQs surgiram na década de 1930, nos Estados Unidos, num contexto de guerra onde a maior parte da população era iletrada e tinha necessidade de um meio de entretenimento que fosse acessível tanto na questão intelectual quanto na questão financeira. O cinema mudo era algo incrivelmente popular nesse período, com destaque para a produção de Charles Chaplin. Foi a partir do cinema que surgiu a ideia de transpor uma sequência de imagens para o papel, construindo, primeiramente com o passar de páginas e mais tarde com a sucessão de quadrinhos, uma narrativa. Assim surgiram as primeiras histórias em quadrinhos, voltadas para o consumo em massa, estigma esse que as excluiu do rol da literatura e da escola. "Sabe-se que a escola consagra o acadêmico por oposição à cultura popular e à de massa, expressões culturais produzidas ou consumidas espontaneamente, para lá dos muros escolares." (CADERMATORI, 1982, p. 83)

Excluindo a história em quadrinhos da escola, perde-se a oportunidade de praticar a leitura de natureza híbrida, que conjuga o verbal com o visual de maneira plena.

**A apreensão, pela criança, das imagens visuais dos quadrinhos não se processa de modo tal que, na sucessão de quadros, seja obtida apenas uma soma de imagens. O sentido de uma imagem depende daquelas que a precedem e, nessa sucessão, cria-se uma nova realidade que não é equivalente à simples adição de elementos empregados. As imagens ganham significado através da disposição temporal e espacial de elementos que a mente é capaz de estabelecer. (CADEMARTORI, 1982, p. 85)**

Tal relação entre signos se faz valer, em menor ou maior grau, nos livros ilustrados infantojuvenis e também nos livros digitais da atualidade. O hibridismo, já apresentado pelas primeiras histórias em quadrinhos na década de 1930, ainda hoje procura por seu espaço numa sociedade que insiste em excluir códigos que fujam do verbal.



### Refleta

Em outubro de 2016, os sete integrantes do comitê de literatura do prêmio Nobel surpreenderam o mundo por concederem a Bob Dylan o título de premiado do ano. Nunca antes um músico havia sido condecorado por sua obra poética pelo Nobel – mais importante prêmio de literatura mundial.

O anúncio causou alvoroço entre críticos que temem que a “alta literatura” seja invadida pela produção popular. Opiniões e julgamentos estéticos à parte, a premiação despertou uma reflexão interessante: O que configura, afinal, a literatura? Estará ela limitada ao suporte impresso chamado **livro**? Onde se encaixariam, nesse contexto, os livros imagens e os livros digitais?

### Os gêneros da literatura infantojuvenil

A literatura infantojuvenil muitas vezes é referida como um gênero literário. Isso seria entender que a produção literária voltada para o público infantil obedece, toda ela, a um conjunto de características constantes, que a difere de outros tipos literários. Vimos, porém, na Unidade 2, como a caracterização da literatura infantojuvenil é uma tarefa polêmica. Menos arriscado seria defini-la como uma modalidade literária, a qual, por sua vez, pode contemplar diferentes gêneros literários. O já citado ilustrador Roger Mello (2012, p. 219) afirma: “Mas uma coisa é certa: a literatura para criança não é um gênero, ela percorre todos os gêneros”.

A narrativa e a poesia, que estudaremos com mais afinco adiante, parecem ser predominantes, mas a produção literária para a criança não se restringe a esses dois gêneros. Os contos fantásticos e maravilhosos, os mitos e as lendas, o conto confessional e memorialista, as histórias de terror e suspense, a literatura em quadrinhos, o livro-imagem e, até mesmo, o teatro são apenas alguns dos gêneros onde a literatura infantojuvenil se aventura.

É importante que o professor de literatura conheça e faça conhecer as características de cada um dos gêneros, mas não com a simples tarefa de rotular textos.



**Muitas vezes o aluno deixa de aprofundar na leitura da obra pela necessidade de responder a exercícios que visam aferir sua competência em encaixar o texto em gavetas diversas: dos gêneros, das figuras de linguagem, da biografia do autor e um sem-número de imposições teóricas que afastam o aluno do prazer da leitura literária e, conseqüentemente, do hábito de ler literatura. (GREGORIN FILHO, 2012, p. 152)**

Mais que identificar os gêneros literários, é preciso entender como cada gênero nasce como resposta a um momento histórico e cultural.



### Exemplificando

A crônica surge como gênero literário num contexto de urbanização, em que os meios de comunicação se tornam cada vez mais rápidos, como exemplo, os periódicos. Em sintonia com a aceleração da informação, a crônica surge como um relato de um fragmento da vida social, parte de um todo cultural no qual está inserida. Eis um exemplo de como a literatura, enquanto manifestação cultural do ser humano, está sempre associada ao seu contexto histórico e social.

Entre os gêneros literários marginalizados pela escola, encontramos a peça de teatro. De acordo com Sérgio Roberto Costa, em seu livro *Dicionário de gêneros textuais* (2008), encontramos a seguinte definição:

**Texto escrito ou encenado em que os diálogos são os que mais bem imitam as situações reais. Nelas os personagens conversam entre si para dar ao espectador a sensação de estar dentro da cena. Na peça de teatro não existe a figura do narrador, apenas os diálogos e as rubricas, que orientam o leitor ou o diretor sobre a montagem da cena, o figurino usado pelos personagens e a entonação da voz, por exemplo. A maneira como as coisas são ditas permite ao leitor fazer inferências sobre as características de cada personagem e compreender os conflitos da trama. (COSTA, 2008, p. 146)**

Poderíamos citar os benefícios que o teatro oferece no processo educacional de desenvolvimento do ser humano, mas aqui vamos atentar ao aspecto literário da peça teatral, capaz de promover um olhar novo sobre si e sobre o mundo, na ação individual e coletiva.

Se a escola tem a intenção real de formar leitores plurais, ela deve oferecer, também, uma pluralidade de textos: narrativa, poema, correspondência, diário, crônica, cordel, conto, fábula, música, história em quadrinhos, livro digital, livro-imagem e, por que não, peça teatral. Essa nova proposta de abordagem da literatura, capaz de contemplar seus diferentes suportes e seus tantos gêneros, exige da escola uma nova atitude.

**Tal mudança significará, também, a substituição do preconceito e da desinformação a respeito dos textos não consagrados pela aquisição de critérios sobre o que e para que ler. Fenômeno que, sem dúvida, exigirá preparação específica do professor, desalojando-o da comodidade do**

livro-texto e do manual do professor para jogá-lo à apreciação e discussão de produtos culturais de diferentes fontes. Só assim poderá o ensino assumir a tarefa de formar leitores e, a posteriori, montar, com a flexibilidade que o bom senso recomenda, um programa de leituras não mais baseada no academicismo ou no pragmatismo didático, mas no caráter educativo *lato sensu* que a leitura apresenta. (CADERMATORI, 1982, p. 91)

A literatura infantojuvenil é uma modalidade literária cuja definição caracteriza-se pela própria indefinição. Abarcando diferentes gêneros e fazendo uso de diferentes códigos de linguagem, revela-se como uma produção híbrida, polissêmica, rica e potente.



### Pesquise mais

Nunca na história da humanidade recebemos tantos estímulos visuais, sonoros e verbais quanto agora. As novas tecnologias estão mudando a maneira de o ser humano se relacionar e se comunicar. Refletir sobre essas mudanças é necessário para que a escola também possa acompanhar essas transformações de maneira adequada. Embora esse pareça ser um processo atual, estudiosos já se debruçam sobre o assunto há mais de um século, muito antes do advento do celular e da internet. Vale a leitura:

FREDERICO, Aline. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor**, n. 52, p. 101-120. Disponível em: <[http://www.academia.edu/27830310/O\\_futuro\\_do\\_leitor\\_ou\\_o\\_leitor\\_do\\_futuro\\_O\\_livro\\_infantil\\_interativo\\_e\\_os\\_letramentos\\_m%C3%BAtiplo](http://www.academia.edu/27830310/O_futuro_do_leitor_ou_o_leitor_do_futuro_O_livro_infantil_interativo_e_os_letramentos_m%C3%BAtiplo)>. Acesso em: 21 dez. 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

### Sem medo de errar

Na nossa situação-problema, a coordenadora do núcleo de literatura de uma escola particular desejava que a disciplina de literatura acompanhasse o processo de modernização pelo qual sua escola estava passando. Resolveu, então, reformular a biblioteca do colégio e propor a adoção de títulos contemporâneos para serem trabalhados nos projetos pedagógicos. Como critério de seleção, ela adotou os títulos mais premiados de autores infantojuvenis brasileiros da última década. Ao se deparar

com os livros, viu-se diante de uma produção híbrida, com a presença de imagens que chegavam ao ponto de, em alguns casos, suprimir o próprio código verbal.

Para lidar com esse tipo de produção, a coordenadora poderia contar com parcerias dentro da própria escola, na intenção de ampliar seu conhecimento sobre as diferentes áreas que passaram a se beneficiar e a integrar a literatura, tal como as artes visuais, a música e o teatro. A interdisciplinaridade poderia ser uma boa saída na abordagem de uma produção literária marcada pelo hibridismo e pela polissemia.

Nesse processo, é fundamental que os professores reconheçam a importância dos diferentes códigos de linguagem, entendendo-os como complementares na produção literária, e não como ameaçadores do código verbal. Faz-se também necessário reformular o conceito de “leitura”, ampliando-o para além da capacidade decodificadora da linguagem verbal.

## Avançando na prática

### O letramento multimodal

#### Descrição da situação-problema

Pedro é um aluno do sexto ano do ensino fundamental que adora tecnologia. Sempre conectado à internet, ele se comunica por meio das redes sociais e de mídias que ele próprio é capaz de criar. São memes, vídeos, animações e até pequenos jogos que ele aprendeu a programar sozinho, por prazer e curiosidade. Na escola, porém, suas notas estão cada vez mais baixas. Na disciplina de português, sobretudo nas aulas de redação de texto, Pedro mostra muito interesse, mas dificuldade na hora de passar suas ideias para o texto escrito. Ele consegue diagramar esquemas, esboçar imagens, listar ideias, mas, na hora de construir um texto coerente, sua produção deixa a desejar. Quanto à leitura, não apresenta dificuldade alguma. Muito pelo contrário, lê as linhas e as entrelinhas com maestria. Como o professor da disciplina de português deve avaliar esse aluno?

#### Resolução da situação-problema

A presença da tecnologia vem ganhando cada vez mais espaço na vida das pessoas, modificando a maneira como se relacionam e se comunicam. Em um primeiro momento, o crescente uso dessas tecnologias parece ameaçar as relações humanas, e um passado sem celulares e internet passa a ser lembrado com saudosismo. Contudo, negar a importância das tecnologias pode agravar o distanciamento entre a escola e a realidade do aluno. Ainda hoje, a alfabetização e o letramento escolar se limitam ao código verbal, ignorando outras importantes

linguagens, como é o caso da linguagem visual, cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Isso não significa que a linguagem verbal deva ser desconsiderada em função de outras linguagens, mas a palavra escrita não deve ser o único foco no processo de letramento.

### Faça valer a pena

**1.** Leia a definição de "ilustrador" a seguir:

#### **Ilustrador**

*adjetivo e substantivo masculino*

1 que ou quem ilustra, esclarece, comentando, exemplificando.

2 diz-se de ou artista que faz ilustrações (desenhos, estampas etc.) para textos (em livros, periódicos etc.)

*adjetivo*

3 que serve de ilustração; ilustrante, ilustrativo <gráfico i.>

(HOUAISS, 2009 [s.p.]).

Sobre o trabalho do ilustrador, avalie as informações a seguir:

I - O ilustrador está sempre subordinado ao escritor, de forma que a ilustração deve atender às exigências impostas pelo texto verbal.

II – O nome do ilustrador nem sempre é prestigiado na capa dos livros, em decorrência de uma concepção errônea de que a ilustração é um mero acessório estético num livro infantojuvenil.

III – A ilustração trabalha a favor da história, compartilhando com o código verbal a função de narrar.

IV – A ilustração atingiu tamanho grau de expressividade, que superou o código verbal, podendo dele se abster na intenção de narrar uma história.

Estão corretas as afirmativas:

- a) II e III.
- b) I, II e III.
- c) II e IV.
- d) II, III e IV.
- e) I e IV.

**2.** A concepção de um livro ilustrado demanda múltiplas habilidades.

Poderiam ser considerados autores do livro ilustrado infantojuvenil:

- a) Escritor, ilustrador e livreiro.
- b) Escritor, ilustrador e criança.
- c) Escritor, ilustrador e designer gráfico.
- d) Escritor e leitor.
- e) Ilustrador e designer gráfico.

**3.** “Percebe-se que mais importante do que trocar receitas prontas sobre como trabalhar com os gêneros literários em sala de aula é discutir a literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial-social-cultural” (GREGORIN FILHO, 2012, p.155).

Sobre o estudo dos gêneros literários na escola, é correto afirmar que:

- a) O aluno precisa de capacitação para saber definir a qual gênero literário o texto em análise corresponde.
- b) Mais do que rotular textos literários, o estudo dos gêneros deve ser entendido como consequência de um momento histórico, social e cultural, no qual o homem, como produtor de literatura, se viu impulsionado para determinado tipo de escrita.
- c) A literatura infantojuvenil é um gênero literário com características bem definidas e facilmente localizáveis.
- d) O estudo dos gêneros está intimamente ligado ao momento histórico das suas produções. Assim, há sempre um gênero predominante que, ao passar do tempo, cai em desuso para que outra forma assuma a produção.
- e) A literatura infantojuvenil não é um gênero, pois manifesta-se tanto como narrativa como em poesia.



## Seção 4.2

### Processo de formação do sujeito leitor

#### Diálogo aberto

Caro aluno,

Na seção anterior, conhecemos a coordenadora Adriana, cujo desafio era o de fazer com que a disciplina de literatura acompanhasse o processo de modernização pelo qual sua escola estava passando. Para tal, ela promoveu uma reformulação da biblioteca da escola, inserindo títulos atuais da literatura infantojuvenil brasileira. Como critério de seleção, deu preferência para as obras premiadas e, com isso, se deparou com uma literatura híbrida, que faz uso de múltiplos códigos e linguagens. Para trabalhar com esse novo objeto, foi preciso atualizar os professores, promovendo uma reflexão mais profunda sobre o conceito de leitura. A interdisciplinaridade foi fundamental nesse processo de atualização. A música, o teatro e as artes passaram a dialogar de maneira mais estreita com a literatura, explorando os mais diversos textos e códigos de linguagem.

Embora estivesse satisfeita com a recepção dos alunos frente às múltiplas faces da literatura, Adriana temia que o livro em seu formato clássico fosse abandonado. Com tantos estímulos, a leitura silenciosa e introspectiva parecia perder o seu lugar. Ainda que ela reconhecesse o papel dos livros aplicativos e a falência dos limites entre as áreas do saber, acreditava que o hábito da leitura individual e silenciosa de textos predominantemente verbais deveria ser conservado e valorizado. Como seria possível manter esses valores sem fechar as portas para a realidade marcada pela diversidade dos alunos de sua escola?

Educar exige constante reflexão e reavaliação dos próprios parâmetros. Para embarcar nesse processo reflexivo com a coordenadora Adriana, levaremos em conta os seguintes tópicos:

- Professor leitor e formador de leitores.

- O prazer de ler.
- Leitura e fruição da narrativa.
- Leitura e fruição da poesia.

Bom estudo!

## Não pode faltar

### O prazer de ler

Muito se fala – e muito já falamos neste material didático – sobre as maravilhas da literatura. Como expressão artística, ela registra e revela o homem social, imerso num tempo histórico e num contexto cultural. Ao mesmo tempo, ela é capaz de atravessar as barreiras do tempo e do espaço, na medida em que alcança o que há de mais essencial no homem: seus medos e suas paixões. Vimos ainda como a literatura não apenas contempla o humano, mas também exerce função humanizadora. Trata-se do texto capaz de reconectar o homem consigo mesmo, criando na experiência da leitura o exercício da coerência e da significação.

Sendo a literatura essa verdadeira lâmpada mágica, capaz de realizar os mais fabulosos desejos, por que o prazer da leitura ainda é uma preocupação no processo de formação de leitores?

Para responder a essa pergunta é preciso retomar algumas questões já abordadas nos capítulos anteriores. A primeira delas diz respeito ao processo de escolarização da literatura. A escola, em seus moldes tradicionais, tem a tendência em usar o texto literário apenas como veículo para abordagens gramaticais ou temáticas. Lê-se o texto literário para que dele se extraia vocabulário ou para que com base nele se realizem exercícios de análise sintática. Lê-se o texto literário para que, a partir dele, se aprenda uma lição de moral. É a literatura em função da gramática e da pedagogia moralizante.

Sempre que colocamos a literatura **em função de** algo, corremos o risco de nos afastar da sua essência literária. Afinal, a literatura é um exercício de liberdade em diferentes níveis. No nível da linguagem, ela exerce sua liberdade brincando com a palavra, construindo metáforas, deslocando a gramática do seu lugar comum, propondo novas relações semânticas, desamarrando as normas da língua em favor de uma verdadeira dança de linguagem. No nível do conteúdo, a literatura exerce sua liberdade ao não estabelecer compromissos com a clareza das **verdades** e se propõe a comunicar antes uma **experiência** que uma mensagem.

Dessa maneira, poderíamos dizer que a presença da literatura na escola é questionável, uma vez que sua abordagem desvia o foco do estudo para outros

aspectos que não o próprio literário. Isso não seria um problema tão grave se o acesso ao livro literário não se restringisse ao ambiente escolar. Países como o Japão cultuam o hábito da leitura em família, mantendo suas bibliotecas particulares dentro de casa. Tal prática está de tal forma arraigada na cultura japonesa que não é necessária a inserção de livros e momentos de leitura nas escolas. Infelizmente, essa não é a nossa realidade, e muitas crianças brasileiras só terão o primeiro contato com o livro em sala de aula.

Sendo assim, fica para a escola e os professores a responsabilidade de formar leitores que não apenas sejam capazes de decodificar um texto, mas de fruir a leitura com prazer. Apontamos, na Unidade 2, para algumas falhas da escola no ensino da literatura. Além de usá-la a serviço de objetivos paralelos, há a questão das adaptações e fragmentação do texto, que quebram sua unidade e impossibilitam sua devida apreciação. Há também o problema da adoção exclusiva dos clássicos e dos estudos dirigidos, principalmente no ensino médio e seu contexto pré-vestibular.

Proporcionar o contato direto com o texto literário é o primeiro passo para a descoberta do prazer da leitura. O aluno só acessará os encantamentos e as potencialidades da literatura se a ele for permitido se entregar ao texto, numa experiência de leitura livre de quaisquer objetivos. A leitura despropositada está longe de ser uma irresponsabilidade da escola, uma “perda de tempo”.

**Mesmo quando há a preocupação de indicar leituras e trabalhá-las em sala de aula, poucos são os professores que se detêm no aspecto relativo à fruição, ao prazer do texto. Valoriza-se o que o autor quis dizer e não o como foi dito e o que provocou no leitor. Parece que na escola não há lugar para a emoção e o prazer, como se a união entre o conhecimento e prazer fosse impossível. (VIEIRA, 1989, p. 52)**

Marisa Lajolo (2006) acredita que a fruição de um texto literário não depende, necessariamente, do conhecimento dos aspectos formais do texto, os quais poderiam, sim, ser abandonados em favor de uma leitura descompromissada. Segundo ela, deveria se “sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o *que o texto diz*, mas reside no *modo como o texto diz o que diz*” (LAJOLO, 2006, p. 50, grifos da autora).

Alice Vieira (1989) aponta para um outro item crucial para a questão do prazer da leitura na formação do leitor literário. Segundo ela,



pouco ou nada poderá ser feito se os professores não forem realmente leitores. Professores-leitores encaminham seus alunos para a leitura, despertando ou formando o gosto pelos livros, na descoberta das realidades multifacetadas criadas pela linguagem, no desenvolvimento do potencial imaginário ou até na identificação com personagens. [...] Repetimos que esse deveria ser o principal objetivo do professor de literatura: formar leitores. E para tanto, é necessário levar-se em conta a relação de prazer que deve ser estabelecida entre texto e leitor. Prazer que, de início, confunde-se com o aflorar de sensações e emoções provocado pelo envolvimento ou identificação com personagens e situações ficcionais. (VIEIRA, 1989, p. 3-4)

Assim, vemo-nos diante de uma questão tão complexa como a do “ovo e da galinha”: como poderemos formar leitores se os próprios professores são produtos de uma formação **desliterarizada**? Em vez de tentarmos solucionar esse problema, porém, podemos elaborar estratégias de ensino que proporcionem uma aproximação entre o leitor e o texto literário, experiência propícia para que seja despertado o prazer pela leitura.

### Fruição da poesia

Vimos que a literatura infantojuvenil é uma modalidade literária que se manifesta nos mais diversos gêneros literários. Entre eles está a poesia, gênero que também é frequentemente excluído dos projetos pedagógicos.



Cada vez mais solitária e ignorada nas ruas e nas casas, nas telas eletrônicas e nas páginas impressas, a poesia tem estado às margens desta sociedade dominada por frases-feitas, slogans de consumos, ilusões publicitárias, imagens manipuladas, emoções sem natureza, ideias homogeneizadas. (ANTÔNIO, 2002, p.14)

Já sabemos dos desafios que a literatura infantojuvenil enfrenta ao se posicionar como arte literária digna de estudo. Imagine qual não é a dificuldade de inserção quando ela se manifesta por meio do gênero poético, que, por si só, já é marginalizado? Dificuldades e preconceitos à parte, discutir o valor da poesia na formação do leitor é imprescindível, afinal estamos diante da mais alta expressão de linguagem. Segundo Severino Antônio (2002, p. 14), “a poesia é a mais intensa experiência de significação, a mais expressiva concentração de significado, condensação de linguagem significativa”.

Vimos como a literatura, enquanto manifestação artística que rompe com as normas da língua para encontrar sua expressividade, promove uma reconexão do homem com sua natureza mais primitiva. Tais qualidades da literatura encontram sua potencialidade máxima no gênero poético. Tudo do que a literatura é capaz se manifesta com maior intensidade nos poemas.

Segundo Octávio Paz (2012), a

**criação poética tem início como violência sobre a linguagem. O primeiro ato dessa operação consiste no desarraigamento das palavras. O poeta as arranca de suas conexões e misteres habituais: separados do mundo informe da fala, os vocábulos se tornam únicos, como se tivessem acabado de nascer. (PAZ, 2012, p. 46)**

”

Em outras palavras, o poeta manipula a linguagem, abrindo mão da função meramente informativa da palavra para que, assim, possa explorar suas potencialidades. O poeta brinca com as palavras, explorando suas sonoridades e estabelecendo novas e inusitadas relações. Nesse jogo, o vocabulário perde sua função referencial, e as imagens surgem como experiência perceptiva. Trata-se do processo de singularização das palavras que, por sua vez, singulariza os objetos e promove uma leitura de mundo também mais sensível.



### Exemplificando

Leia o poema a seguir e veja como as rimas e a ludicidade dos versos prevalecem sobre uma suposta mensagem central do texto. O objeto “porta” protagoniza uma verdadeira brincadeira de linguagem.

#### **A porta** (*Vinicius de Moraes*)

Eu sou feita de madeira  
 Madeira, matéria morta  
 Mas não há coisa no mundo  
 Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho  
 Pra passar o menininho

Eu abro bem com cuidado  
Pra passar o namorado  
Eu abro bem prazenteira  
Pra passar a cozinheira  
Eu abro de supetão  
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente  
Que diz (a mim bem me importa...)  
Que se uma pessoa é burra  
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa  
Fecho a frente do quartel  
Fecho tudo nesse mundo  
Só vivo aberta no céu.

(AGUIAR, 2013, p. 99)

Se a leitura de um poema é sempre uma experiência, podemos afirmar que “a manifestação da função poética realiza-se sempre de maneira histórica, isto é, de forma diferente em diferentes momentos ou em diferentes leituras do mesmo poema, revelando-se diferente para diferentes leitores” (LAJOLO, 2006, p. 44). Afinal, antes de compreender um poema, é preciso senti-lo, e cada leitor sentirá um poema à sua maneira.

Para que esse encontro entre o leitor e o poema seja possível, é preciso estar aberto para a experiência da leitura descompromissada, sem que ela seja impregnada de intenções predeterminadas, como localizar figuras de linguagem, sublinhar rimas, identificar temáticas, registrar significados. Vejamos o que Severino Antônio, um defensor da educação poética, diz a respeito da leitura de poemas:

A leitura dos poemas: é preciso ler criadoramente. Com gosto. Sem ficar fazendo obrigatoriamente a tradução lógica de cada imagem que se lê. Viajar com o poema. Travessias. Ler criadoramente. Com aventura. Sem ficar analisando o tempo todo. Principalmente sem querer encaixar o poema em esquemas pré-estabelecidos. Descobrir, redescobrir o gosto de ler. Ler para conversar com os poemas. Para ser também penetrado por eles. Deixar que eles ressoem em nós e despertem vozes adormecidas. Ler como jogo. Com estratégias. Ler como luta. Com prazer. Ler como paixão. Com leveza. Ler como travessia. Amorosamente. Criadoramente. (ANTÔNIO, 2002, p. 45)

Vale deixar claro que a leitura despreziosa não ignora os aspectos formais do poema, mas usufrui deles sem a obrigação primordial de nomeá-los. Vamos entender que aspectos são esses?

Todo poema tem um “eu lírico”, ou seja, uma “voz” pela qual o poeta se expressa, situada no universo ficcional do poema. O “eu lírico” é equivalente ao narrador da prosa, podendo assumir diversos pontos de vista. O “esqueleto” do poema se constitui de versos. Cada verso ocupa uma linha da disposição gráfica do poema. Um conjunto de versos é chamado de estrofe, que pode ser classificada como dísticos, tercetos, quadras/quartetos, quintetos, sextetos, sétima, oitava, nova/novena e décima (estrofe composta por dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez versos, respectivamente). Os versos e as estrofes articulam-se de maneira a apresentarem determinada métrica, ritmo e rima. A métrica compreende a contagem de sílabas. Não necessariamente coincide com a divisão silábica, pois leva em consideração a tonicidade das palavras. O ritmo é característica fundamental da poesia. É percebido pela marcação de sílabas fortes e fracas. Já a rima trata da semelhança sonora presente geralmente no final dos versos, embora também possa ocorrer no interior.

Imagine como seria possível para uma criança fruir de um poema, se a ela fosse dada a tarefa de classificar suas estrofes? Certamente, a leitura pré-ocupada traria prejuízos para o ritmo do poema. Porém, não classificar as estrofes não significa deixar de se beneficiar delas, do ritmo e harmonia que elas conferem à leitura do poema. Além disso,

não podemos cometer o erro de pensar que as crianças não compreendem a linguagem poética. Desde pequenas, elas se comunicam de forma poética, pois vivem de imagens, sua linguagem é imagística. Estudando os povos primitivos, é possível verificar que suas primeiras manifestações expressivas

foram composições líricas, na manifestação da profunda sensibilidade de que é dotado o ser humano. (GÓES, 2010, p. 245)

Muitas vezes, os adultos -- e, entre eles, os professores -- deixam de oferecer poemas às crianças, porque eles próprios sentem dificuldade em compreender essa produção. Desejam ter domínio sobre o texto que trabalham em sala de aula, e a poesia não se deixa dominar. Há, nesse gênero literário, pouco para se compreender, mas muito para ser sentido.



A criança sente prazer em vivenciar a semelhança e os contrastes sonoros entre palavras, independente de sua significação. Por isso, o uso de recursos como trocadilhos, onomatopeias, aliterações, assonâncias, rimas, anáforas, aliados a outros fatores de ritmo, suscitam a fruição textual. (MELLO, 1995, p. 151)



### Pesquise mais

Todo mundo deve se lembrar de, em algum momento da vida, ter lido o poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (1901-1964). Isso se deve ao fato de que essa obra foi precursora da poesia infantojuvenil no Brasil. Embora já houvesse publicações de poemas infantis anteriores a Cecília Meireles (como os poemas de Olavo Bilac e Henriqueta Lisboa, por exemplo), tais produções revelavam sempre a visão adulta moralizante e dominante sobre seu destinatário infantil. Cecília Meireles inaugurou uma produção poética que privilegia a visão de mundo da criança. A atuação dessa autora não se limitou à sua produção destinada ao jovem leitor. Foi ela quem fundou a primeira biblioteca infantil do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1934.

Figura 4.2 | Cecília Meireles



Fonte: <<http://jornaldotrem.com.br/wp-content/uploads/2014/09/J946-Cec%C3%ADlia-Meireles-Folhapress.jpg>>. Acesso em: 29 nov. 2016.



### Assimile

As **estruturas formais** de um poema correspondem aos elementos que caracterizam a poesia como gênero literário. São eles:

**Eu lírico:** “voz” pela qual o poeta se expressa, situada no universo ficcional do poema.

**Verso:** cada verso ocupa uma linha da disposição gráfica do poema.

**Estrofes:** conjunto de versos.

**Métrica:** contagem de sílabas. Não necessariamente coincide com a divisão silábica, pois leva em consideração a tonicidade das palavras.

**Ritmo:** característica fundamental da poesia, percebida pela marcação de sílabas fortes e fracas.

**Rima:** semelhança sonora presente geralmente no final dos versos, embora também possa ocorrer no interior deles.

### Fruição da narrativa

A narrativa predomina na produção infantojuvenil. É preciso entender, porém, que não se trata de um gênero literário bem delimitado. Dentro da narrativa, podemos ter um sem número de variantes: as narrativas de aventura, as histórias realistas com protagonista infantil, as histórias de animais, as narrativas fantásticas, as narrativas de humor, a ficção científica, a ficção realista, a narrativa histórica... e por aí vai. Em comum, todas essas modalidades contam uma história pela voz de um narrador (que pode assumir uma variedade de vozes e pontos de vista diferentes), onde personagens seguem uma estrutura narrativa no desenrolar de um enredo, inserido num tempo e cenário.

Segundo Teresa Colomer, pesquisadora espanhola da literatura infantojuvenil, “estas obras literárias (narrativas) apresentam traços mais homogêneos segundo as faixas de idade dos destinatários, segundo o que se crê que é adequado à caracterização psicológica e ao domínio literário dos leitores ao longo da infância” (COLOMER, 2003, p. 375). Assim, leitores iniciantes, entre 5 e 8 anos de idade, geralmente mostram preferência pelas obras com elementos fantásticos, enquanto leitores mais maduros e com domínio sobre a linguagem (10-12 anos) se interessam mais pela ficção realista, pela ficção científica, pela fantasia moderna, pelas narrativas detetivescas e os contos de terror, por exemplo. Observe como os gêneros se alteram e se multiplicam à medida que o leitor amadurece.



Como era de se esperar, a idade dos destinatários é um parâmetro muito importante na distribuição de gêneros ao longo do itinerário de leitura oferecido pela narrativa infantil e juvenil. Quantitativamente, o espectro de gêneros cresce à medida que aumenta a suposta capacidade leitora. No aspecto qualitativo, os gêneros que predominam em um ou outro grupo de idade são muito diferentes. (COLOMER, 2003, p. 236)

A pesquisa de Teresa Colomer nos aponta para um aspecto interessante. Cada vez mais, o natural gosto da criança por determinados gêneros literários é levado em conta, seja no processo de criação, seja na tarefa de seleção de obras. Mais do que um julgamento sobre o que é adequado, tanto no que diz respeito à temática como à capacidade leitora da criança, é a própria criança quem começa a definir a recepção literária, ainda que timidamente. É como disse Cecília Meireles (1984, p. 7): “São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer”.



### Refleta

Todos os meses, grandes veículos de comunicação lançam a lista dos livros infantojuvenis mais vendidos no país. Na maioria das vezes, tais listas causam alvoroço entre a crítica, porque o que mais se vende para esse público está longe de ser o que se gostaria, idealmente, que os jovens lessem. Esse é um exemplo claro do embate que parece perdurar entre a literatura “de qualidade”, de um lado, e a literatura de fruição, do outro. Isso contribui para a manutenção de uma ideia equivocada: a de que a literatura de qualidade se restringe aos especialistas e acadêmicos, enquanto a literatura que proporciona o prazer da leitura é a literatura de massa, sem qualidade estética e literária.

Refleta: como o gosto espontâneo por determinados gêneros literários em determinadas faixas de idade pode auxiliar nos estudos literários dentro da escola? Quais livros você gosta de ler hoje? Qual tipo de literatura gostava de ler quando criança?

## Sem medo de errar

A coordenadora Adriana da nossa situação-problema, embora reconhecesse a multiplicidade das manifestações literárias e a importância do estudo literário interdisciplinar, preocupou-se em valorizar e conservar também os textos predominantemente verbais, bem como o hábito da leitura individual e introspectiva. Sua grande questão era como seria possível manter esses valores sem fechar as portas para a realidade marcada pela diversidade dos alunos de sua escola.

A evolução das tecnologias colocou à disposição dos jovens o acesso ilimitado de informação e conhecimento. A partir de um aparelho celular é possível, por exemplo, usufruir de bibliotecas dos quatro cantos do planeta. Isso é interessante, principalmente para alunos e pesquisadores, mas apresenta também um risco. Diante da quantidade de recursos, muitas vezes ficamos anestesiados, como se a consciência da impossibilidade de absorver tanto conteúdo nos desencorajasse a sequer começar.

Para acompanhar o ritmo cada vez mais acelerado e ruidoso da modernidade, as escolas superlotaram suas grades curriculares. O aluno, na necessidade de se preparar para esse mundo exigente e multifacetado, precisa desenvolver o maior número possível de habilidades.

Diante disso, a leitura literária dentro da escola pode ser percebida como uma total “perda de tempo”. Que dirão, então, quando a leitura for descompromissada, sem que dela se pretenda tirar conclusões bem demarcadas e de utilidade prática?

Momentos de introspecção, de leitura silenciosa, de reconexão com a natureza humana tornam-se cada vez mais necessários, embora, antagonicamente, sejam cada vez menos valorizados. Para manter a literatura na escola, enchem-na de conteúdos e conceitos, como se isso justificasse o estudo dela. Porém, tal abordagem utilitária do texto afasta o aluno da possibilidade de compactuar com o literário e de, assim, fruir da leitura.

Reconhecer a natureza artística do texto literário é o primeiro passo para saber trabalhá-la na escola. Se a adoção de textos literários e momentos reservados para a leitura descompromissada em sala de aula depende de uma boa justificativa, pois que seja essa: é urgente que o jovem aprenda a ler com autonomia e liberdade para que, ao ser lançado no futuro incerto e avassalador que o espera fora dos muros da escola, ele tenha a competência de fruir da vida.

## Avançando na prática

### A participação do aluno na interpretação do texto literário

#### Descrição da situação-problema

Um professor de língua portuguesa e literatura debruçou-se sobre a complexa tarefa de selecionar quais obras vai trabalhar com seus alunos das diferentes séries do ensino fundamental. Levou em conta a capacidade leitora de cada grupo, pensando em extensões de textos razoáveis. Estabeleceu um forte senso crítico, de forma a não se deixar levar pelas concepções clichês do que é apropriado para as crianças. Embora tenha sido criterioso, sabe que parte da boa recepção das crianças em relação às obras selecionadas depende de como ele apresentará os textos e da forma como conduzirá as atividades de leitura. Como sua atuação pode favorecer a recepção dos livros?

#### Resolução da situação-problema

As narrativas contemporâneas têm favorecido a participação do leitor na interpretação da obra, seja ele de qualquer idade. Segundo Teresa Colomer (2003, p. 377), isso se deve a alguns aspectos específicos que a narrativa assumiu. Entre esses aspectos, podemos citar:

- A presença de ambiguidades no significado.
- O estabelecimento de perspectivas narrativas distanciadas.
- A presença de referências intertextuais.
- A diminuição do controle explícito da narrativa por parte do narrador em sua forma tradicional.

Tais características promovem, naturalmente, uma abertura para a interpretação cada vez mais livre do leitor. Saber explorar esses aspectos é um caminho importante para aproximar os alunos e inseri-los na leitura participativa e criadora.

## Faça valer a pena

**1.** São fatores que dificultam o desenvolvimento e a manutenção do prazer pela leitura no contexto escolar:

a) A ausência de professores competentes, capazes de promover um entendimento do texto em seu aspecto mais amplo.

b) A abordagem do texto literário, que se afasta de sua natureza literária para se tornar veículo para outras atividades, tais como a análise sintática.

c) A carência de bons textos e a escassez de livros nas bibliotecas escolares.

d) A permanência dos clássicos nos projetos pedagógicos, que já não despertam mais o interesse do jovem moderno.

e) A presença das tecnologias, que tornaram o livro um objeto obsoleto e a leitura uma prática ultrapassada.

**2.** “O reconhecimento e a nomeação das estruturas formais agenciados por um texto não são fundamentais para que o dito texto seja fruído pelo leitor. Familiaridade com processos formais é da competência, se não do especialista, ao menos do professor de literatura do segundo grau. Se assim não fosse, a fruição da poesia estaria proscria a todos aqueles que nunca passaram por um curso de Letras”. (LAJOLO, 2006, p. 50).

Assinale a alternativa que nomeia as estruturas formais de um poema:

a) Métrica, estrofe e ritmo.

b) Fruição, verso e estrofe.

c) Sensibilidade, fruição e musicalidade.

d) Eulírico, leitor e musicalidade.

e) Ludicidade, sensibilidade e musicalidade.

**3.** “Como era de se esperar, a idade dos destinatários é um parâmetro muito importante na distribuição de gêneros ao longo do itinerário de leitura oferecido pela narrativa infantil e juvenil.” (COLOMER, 2003, p.236).

A idade dos destinatários é um parâmetro importante na distribuição de gêneros, porque:

a) As temáticas abordadas devem ser adequadas a cada faixa etária. Assuntos como a morte, por exemplo, devem ser contemplados apenas nos gêneros apreciados por crianças mais maduras.

b) Uma criança leitora iniciante jamais seria capaz de compreender a ficção científica, por exemplo. A estranheza diante de um gênero como esse poderia afastá-la da literatura de forma definitiva.

c) Elementos fantásticos, tão populares entre os leitores iniciantes, não interessam ao leitor mais maduro. A partir dos 10 anos, as crianças tendem para o realismo, pois já perderam a capacidade imaginativa típica da infância.

- d) Deve haver um controle rigoroso de temáticas recorrentes nesse ou naquele gênero, de forma a preservar a inocência infantil.
- e) Esses gêneros refletem a natureza psicológica das crianças e respeitam sua capacidade leitora. Isso não significa dizer, porém, que gêneros sejam proibitivos em algum momento da vida leitora, mas apenas demonstram um apreço natural das crianças por determinados livros.

## Seção 4.3

### Literatura infantil e juvenil na sala de aula

#### Diálogo aberto

Chegamos à última seção deste livro didático sobre a literatura infantojuvenil. No decorrer do curso, pudemos conhecer um pouco da origem dessa modalidade literária, das polêmicas que envolveram o gênero desde sua institucionalização e da sua significativa expansão a partir da década de 1970, que continua acontecendo nos dias atuais. Vimos como essa literatura atua no processo de formação do leitor e também do ser humano sensível. Observamos suas potencialidades e a multiplicidade de gêneros e linguagens que a literatura infantojuvenil abarca.

A coordenadora Adriana, do nosso contexto de aprendizagem, quis que a disciplina de literatura acompanhasse o processo de modernização pelo qual sua escola estava passando. Ela reformulou a biblioteca do colégio e propôs a interdisciplinaridade para que os livros pudessem ser explorados em sua totalidade. Afinal, sabemos como o livro ilustrado infantojuvenil moderno faz uso de múltiplas linguagens, trabalhando com códigos que extrapolam o verbal. Um pouco mais tarde, Adriana temeu que o livro em seu formato tradicional fosse abandonado pela supervalorização de novas mídias. Refletiu, então, sobre a importância dos estudos e da fruição da poesia e da narrativa, bem como das melhores abordagens em sala de aula para despertarmos alunos o gosto pela leitura.

Agora que ela já atualizou a biblioteca da escola com a adoção de novos títulos e promoveu a capacitação dos professores por meio da integração de saberes, a coordenadora precisa pensar, juntamente com esses profissionais e de maneira pontual, em práticas pedagógicas que levem em conta o caráter híbrido da literatura infantojuvenil, valorizando a fruição da leitura e sua função transformadora. Você está apto a ajudá-la nessa tarefa. Vamos começar?

Para pensarmos juntos nas sequências didáticas que envolvem a literatura infantojuvenil, trataremos, nesta seção, dos seguintes aspectos:

- Critérios de seleção.
- Métodos de análise.
- Leitura e interpretação de textos literários em sala de aula.
- Projetos e sequências didáticas com a literatura infantojuvenil.

## Não pode faltar

### Critérios de seleção de textos literários

Você deve se lembrar de que, quando a coordenadora Adriana, do nosso contexto de aprendizagem, decidiu atualizar a biblioteca da escola, ela baseou suas escolhas levando em conta os títulos mais premiados. Organizações no Brasil e no mundo analisam, anualmente, a produção literária infantojuvenil, premiando-a em diversas categorias. Internacionalmente, a mais conhecida dessas organizações é a International Board on Books for Young People (IBBY), com sede na Suíça, mas que integra diversos países, levando em consideração a produção mundial. Em território brasileiro, a IBBY estabelece vínculo com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), situada no Rio de Janeiro.



### Pesquise mais

Por meio do acesso aos sites da FNLIJ e da IBBY, você poderá se atualizar da produção nacional e internacional, selecionada por especialistas da área. Tais organizações têm como objetivo muito mais que simplesmente premiar a produção editorial. A FNLIJ tem como missão “promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias” (FNLIJ, 2016, [s.p.]). Além das listas das obras premiadas, lá você encontra artigos, comunicados sobre eventos e concursos. Vale a visita!

Figura 4.3 | FNLIJ



Fonte: <<http://www.fnlj.org.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

FNLIJ. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Disponível em: <<http://www.fnlj.org.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

IBBY. International board on books for young people. **Bringing books and children together**. Disponível em: <<http://www.ibby.org/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

Adotar premiações como critério de seleção é um método válido, desde que provenham de organizações sérias, realizadas por gente especializada. Há muitas

mídias que publicam listas dos livros mais populares na área de literatura infantojuvenil, por exemplo. Ser muito vendido, porém, não garante a qualidade literária de um livro.

Muito frequentemente o que ocorre nas escolas é a seleção do texto literário que esteja de acordo com um projeto pedagógico ou com um estudo específico. Por exemplo, se determinada série está pesquisando sobre os indígenas, procuramos textos com essa temática. Ou, ainda, se a turma está estudando adjetivos, buscamos textos com uma ocorrência grande deles. Nesses casos, o texto literário aparece como um suporte para objetivos extraliterários. Já sabemos, porém, da importância da literatura como experiência fundada em si própria.

De acordo com Regina Zilberman (1981), a seleção de textos de literatura infantil deve ser guiada exclusivamente pelo seu caráter estético, uma vez que se assume como arte literária.

**Assim sendo, os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. Seu aspecto inovador merece destaque, na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia. (...) O que a ficção lhe concede é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua estrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica. (ZILBERMAN, 1981, p. 23)**

Para que o leitor acesse essa linguagem simbólica e desvende o mundo no qual está imerso sensitivamente, é preciso que haja um real encontro entre texto e leitor. É aí que entra a importância da leitura descompromissada, já discutida por nós anteriormente. Enquanto o texto literário estiver a favor de outros objetivos pedagógicos, o leitor permanecerá distante do texto em si. Sem que haja esse encontro, a experiência de leitura se esvai e com ela se apagam as potencialidades do texto literário.

Cecília Meireles parte do princípio de que é a própria criança quem deve selecionar suas leituras. Nesse contexto, o critério de seleção partiria do sentido contrário, da própria experiência de leitura para os projetos pedagógicos. “Deviam ser anotadas as preferências das crianças sobre essas leituras, para informação dos que se dedicam ao estudo do assunto” (MEIRELES, 1984, p. 146). A livre escolha dos leitores levaria, naturalmente, à adoção de livros apropriados no que diz respeito à temática, à extensão, à qualidade das gravuras e da linguagem verbal.

Lúcia Pimentel Góes, porém, nos alerta para um perigo: muitas vezes, a escolha das crianças é orientada pela publicidade e, como já falamos, nem tudo aquilo que

vende muito é garantia de qualidade. Além disso, “devemos lembrar que a criança é um ser em desenvolvimento. Não deve ser deixada só, para escolher ou mesmo escrever livros. É bom lembrar que escolher livros não quer dizer censurar, mas antes mostrar o seu valor” (GÓES, 2010, p. 42). Ela sugere, então, que se faça uma crítica pessoal sobre as leituras, atentando para diversos fatores da narrativa.

Assim sendo, vale inferirmos que, para que se faça uma crítica pessoal, é importante que o professor – a quem é dada a função de selecionar ou, ao menos, orientar a seleção de obras a serem trabalhadas em sala de aula – seja, ele próprio, um leitor. Tudo aquilo que é compartilhado com paixão e entusiasmo apresenta chances maiores de encantar os alunos e, assim, despertar o interesse pela leitura de fruição.

Lígia Cademartori (2010) discorre sobre a dificuldade de se fazer tal seleção de livros em meio à enxurrada de publicações, o que, por sua vez, se deve à recente descoberta do filão mercadológico que é a literatura infantojuvenil. Para essa pesquisadora, porém, alguns critérios distinguem a “boa literatura” daquela de má qualidade. Entre esses critérios, estão:

- Uso da linguagem em sua possibilidade estética e lúdica.
- Jogos de sons e sentidos entre as palavras.
- Atuação da força criativa da palavra.
- Fator de surpresa, alteração ou subversão que promova a renovação do olhar.
- Relações surpresas que estimulam novas conexões entre fenômenos diversos.

No que diz respeito à materialidade do livro, Cademartori (2010) ainda aponta para a importância da apreciação do projeto gráfico.



**Espaçamento adequado, assim como o uso variado de tipos gráficos, atraem as crianças aos livros. Como não podemos esquecer que elas se tornam leitoras de imagens, antes mesmo de serem leitoras de palavras, fundamental é o papel que exerce, na ampliação da expressividade da obra, o texto visual ou as ilustrações que acompanham o texto. (CADEMARTORI, 2010, p. 34)**

Além de todos esses aspectos, há ainda que se pensar na idade da criança e se o texto oferece condições para que ela se identifique e “antecipe possibilidades existenciais que ele ainda não experimentou” (CADEMARTORI, 2010, p. 35).

José Nicolau Gregorin Filho (2009) propõe outra lista de critérios a serem analisados no processo de seleção de livros de literatura infantojuvenil, entre os quais estão: a

consonância com leis educacionais, a adequação das linguagens, a adequação da temática, a possibilidade de discussão e o grau de literariedade da obra. Ele finaliza:

**Acima de tudo, ao escolher um livro para o seu aluno, seja de literatura ou não, o educador deve perceber a importância de sua função como agente transformador da realidade social e buscar sempre o questionamento de atividades e instrumentos não condizentes com os valores de liberdade de pensamento e tolerância às diferenças. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 72)**

”

Com base na fala desses importantes autores e pesquisadores de literatura infantojuvenil, percebemos que a seleção de um livro não é tão simples assim. São diversos os critérios que influenciam nessa escolha e que não só podem como devem ser considerados. Uma vez selecionados, partimos para uma nova questão: como trabalhar com esses textos em sala de aula?



### Assimile

São vários os critérios possíveis para a seleção de textos literários a serem trabalhados em sala de aula, ficando à escolha do professor adotar aquele que lhe é conveniente, além de ser condizente com sua prática e objetivos pedagógicos. Vamos retomar alguns desses critérios de seleção?

- Lista das obras premiadas pelas organizações de incentivo à literatura.
- Preferência natural das crianças.
- Presença marcante do aspecto simbólico da linguagem.
- Crítica pessoal do professor enquanto leitor.
- Uso da linguagem em sua possibilidade estética e lúdica.
- Jogos de sons e sentidos entre as palavras.
- Atuação da força criativa da palavra.
- Fator de surpresa, alteração ou subversão que promova a renovação do olhar.
- Relações de surpresas que estimulem novas conexões entre fenômenos diversos.
- Apreciação do projeto gráfico.

- Extensão do texto verbal.
- Adequação da linguagem e da temática.
- Consonância com leis educacionais.
- Grau de literariedade da obra.

Você consegue pensar em outros critérios de seleção? Compartilhe!



### Refleta

O escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, autor de inúmeros livros infantojuvenis, aponta para um possível critério de seleção de textos literários.

Em entrevista, ele diz: “A beleza é tudo aquilo que você não dá conta de ver sozinho. Quando você encontra uma coisa muito bonita você fala assim: *ih, fulano deveria ver isso. Aí você vê. (...) A beleza não cabe em você. E então (...) eu acho que o livro para a criança é aquele livro, também, que o professor, o adulto, o pai, a mãe... lê e fala assim: ah, isso era meu filho que devia ler. Sabe, ele não dá conta e passa*” (MUSEU..., 2019, [s.p.]).

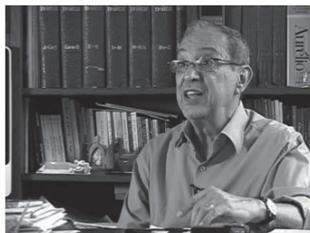
A fala do escritor revela que aquele que seleciona e indica uma leitura é, antes de qualquer coisa, um leitor sensível, cuja apreciação do literário precisa ser compartilhada. Há, nesse processo, uma relação íntima também daquele que indica com aquele para quem a leitura é indicada.

Refleta sobre sua própria experiência. Quais livros lhe foram indicados? Você apreciou essas indicações? Você já indicou leituras? Você indicaria um livro que aprecia para todas as pessoas que conhece ou depende de cada pessoa?

Assista à entrevista por meio do link a seguir:

MUSEU da Pessoa. **Bartolomeu Campos de Queirós**. 2009. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31\\_qc](https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31_qc)>. Acesso em: 31 jan. 2017.

Figura 4.4 | Bartolomeu Campos de Queirós



Fonte: <[https://i.ytimg.com/vi/1-z-8O31\\_qc/hqdefault.jpg](https://i.ytimg.com/vi/1-z-8O31_qc/hqdefault.jpg)>. Acesso em: 31 jan. 2017.

## Leituras em sala de aula

Uma vez selecionados os textos literários a serem trabalhados em sala de aula, fica a pergunta: como trabalhá-los de maneira a promover o real encontro entre leitor e texto?

Muitas são as abordagens possíveis diante do literário. Vimos, anteriormente, como é comum que o texto literário se encaixe dentro de um projeto pedagógico ou de um objetivo específico maior. O texto torna-se veículo para exercícios gramaticais ou ilustração para estudos temáticos de outras disciplinas. Isso em si não seria um problema, se houvesse momentos em que a fruição do texto literário fosse possível. Mas o que percebemos é que esses são os únicos momentos em que o texto literário aparece na sala de aula. Além disso, há a questão das fragmentações dos textos que visam adaptar à proposta dos exercícios e ao tempo da aula, quebrando a unidade do texto e a construção do seu sentido global. Voltaremos na questão da construção de sentido logo adiante.

Quando, finalmente, as atenções parecem se voltar para o texto, ainda assim há um risco de se permanecer distante dele. É o caso da análise pragmática, que visa localizar marcas linguísticas que revelem regionalismos ou oralidade, por exemplo. "O que se percebe nos estudos realizados nessa perspectiva é, na sua maioria, um quase esvaziamento do aspecto literário ou artístico presente na obra" (GREGORIN FILHO, 2009, p. 60). Também é o caso das análises histórico-sociais, cujo objetivo é localizar elementos no texto que o caracterizem como pertencente a determinado tempo e espaço históricos.

Embora essas perspectivas sejam importantes, já sabemos como ela afasta o leitor da experiência de leitura. É interessante perceber como estamos sempre buscando uma maneira ideal de "trabalharmos" um texto, como se fosse imprescindível imprimir sobre ele alguma força externa. Ao imprimirmos essa força numa prática de leitura dirigida, impossibilitamos que o texto aja em sua potencialidade literária. A aproximação do leitor em relação ao texto deve ser antes marcada pela disponibilidade de se deixar levar onde o texto o conduzir. Veja bem, isso não é dizer que toda a força provém do texto e que o leitor deva se submeter totalmente a ele. Vale pensar que "uma língua não é um sistema fechado, apresentando-se sempre em movimento, e que o processo de produção de sentido passa pelo tipo de interação que locutor e interlocutor estabelecem em função do contexto e de suas referências de mundo" (BRITTO, 2015, p. 105). Ou seja, a real experiência de leitura depende da interação entre aquilo que está escrito e aquele que lê. Regina Zilberman endossa essa ideia ao afirmar que "a obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo retificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida na sua totalidade, ela não é autenticamente lida" (ZILBERMAN, 1981, p. 24).

A construção do sentido na prática de leitura é resultante da equação que leva em conta tanto a forma do texto como a ação intelectual do leitor. O fato de o texto ter sido escrito anteriormente à leitura nos leva a crer numa possível predominância do texto sobre a ação do leitor. Essa diferença espaço-temporal entre o texto e o momento da leitura pode tanto atribuir esse caráter de total independência do texto, como também pode dar a ideia de total controle do leitor em relação a ele. É como se o texto se encerrasse no ponto final e ao leitor fosse dada toda a responsabilidade de criar sentido sobre aquilo que foi escrito.



Mas não é assim; se fosse bastaria um único texto – pleno e absoluto – capaz de absorver todos os sentidos e interpretações. (...). Com isso se quer dizer que não é qualquer leitura que é pertinente; o texto, se não traz toda a sua significação e só existe objetivamente quando atualizado pelo leitor, não é uma massa amorfa e indiferenciada a ser modelada pelas mãos desse último. (BRITTO, 2015, p. 106)

Vai ficando claro, assim, que a leitura significativa resulta tanto da ação do texto como do leitor, um agindo sobre o outro num movimento constante e dinâmico. É preciso pensar em abordagens do literário que permita tal distribuição de forças, deixando o texto agir sobre o aluno e o aluno agir sobre o texto.

Uma maneira de se promover esse dinamismo na leitura literária é valorizar a escuta ou, segundo a especialista da área, Cecilia Bajour (2012), valorizar aquilo que se diz nas entrelinhas. Trata-se da disposição e abertura tanto para aquilo que o texto sugere como para aquilo que ele desperta no íntimo de cada leitor. Ler, nesse sentido, não é um mero registro passivo de um código que se decifra, mas é um abrir-se intencionalmente para os não ditos do texto, com consciência e criatividade. É o ler “criadoramente”, como já disse Severino Antônio (2013).

Bajour (2012) aponta para aspectos importantes nesse processo de leitura-escuta de textos literários. Segundo ela, a importância da literatura não está apenas na identificação com personagens e temas que impactam diretamente na nossa vida pessoal, mas principalmente em **como** a linguagem promove essa experiência.



Destaco o “como” porque, quando se pensa na escuta ao se falar de literatura em cenas de leitura escolar, ou mesmo em contextos fora da escola, ele pode ficar de lado ou em um lugar menor perante a força dos temas ou ideias suscitados pelos textos. Muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações

peçoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar diversos temas. Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e surgem de um modo e não de outro. (BAJOUR, 2012, p. 26)

A escola, nesse sentido, deve oferecer a oportunidade dessas leituras e escutas, além de promover a reflexão coletiva sobre **como** esses processos de significação se constituem. Tal reflexão, segundo Bajour (2012), deve ocorrer em conjunto, na prática constante de “falar sobre os livros”. Socializar as interpretações de texto contribui para a construção de novas e possíveis leituras, as quais não poderiam ser despertadas individualmente. Para isso, é preciso estar disponível para a escuta verdadeira, capaz de aceitar, inclusive, a divergência interpretativa e a ausência de uma única interpretação conclusiva.

Essa última questão parece ser o temor maior entre professores e também alunos ao lidar com a literatura: o abandono das conclusões certeiras. Como já sabemos, a literatura é mais uma viagem do que um destino de chegada. É preciso saber navegar sem buscar, incessantemente, ter clareza nem das ideias nem dos procedimentos da linguagem. E é esse caráter que a afasta das práticas pedagógicas, principalmente dentro de um sistema de ensino compartimentado, com objetivos claros a serem cumpridos e resultados a serem avaliados.

Figura 4.5 | O mundo mágico dos livros infantojuvenis



Fonte: <[http://www.istockphoto.com/br/vetor/crian%C3%A7as-feliz-em-uma-colina-gm509112714-85606509?st=\\_p\\_menino%20livros%20ideia](http://www.istockphoto.com/br/vetor/crian%C3%A7as-feliz-em-uma-colina-gm509112714-85606509?st=_p_menino%20livros%20ideia)>. Acesso em: 6 mar. 2017.



O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia. (BAJOUR, 2012, p. 36)

A célebre frase de Fernando Pessoa já dizia: “navegar é preciso, viver não é preciso”. Não há **precisão** na vivência da literatura, há apenas a **necessidade** de navegar por suas linhas e entrelinhas e ouvir as vozes que ecoam no íntimo de nós.



### Exemplificando

Um dos mais comentados casos não resolvidos da literatura é o de Capitu, famosa personagem do romance *Dom Casmurro*, escrito por Machado de Assis, em 1899. Toda a narrativa gira em torno das desconfianças de Bentinho, marido de Capitu e, não por acaso, único narrador do texto. A questão que não quer calar é: Capitu traiu ou não traiu Bentinho? O texto não oferece essa resposta, muito pelo contrário, suscita dúvida atrás de dúvida. Desde seu lançamento, são infundáveis as teorias que se estabelecem ora a favor de Bentinho, ora em defesa de Capitu. Todas essas possibilidades de interpretação se devem à maestria de Machado de Assis em escolher o personagem narrador, colocando o leitor em situação de desconfiança semelhante à de Bentinho. O **como** se escreve a história faz dela uma potência literária, aberta para múltiplas interferências do leitor. Não é incrível?

### Sem medo de errar

A coordenadora Adriana, da nossa situação-problema, depois de ter atualizado a biblioteca da escola e integrado disciplinas para o debate e a construção de uma ideia mais ampla e atual de **leitura**, precisava orientar os professores na elaboração de projetos pedagógicos e sequências didáticas. O objetivo principal desses projetos era promover um encontro efetivo do leitor com o texto, auxiliando no processo de formação do leitor. Por leitor Adriana não entende apenas aquele aluno capaz de ler, de enunciar – em voz alta ou em silêncio – palavras escritas. Mais que isso, leitor é aquele

capaz de ler as entrelinhas, de inferir no texto a partir da relação com a linguagem e da relação consigo próprio. Ser leitor é ser capaz de fruir de um texto, de lê-lo com prazer, ainda que ele aborde temas angustiantes e não ofereça conclusões confortantes.

Depois de conhecer alguns dos vários critérios para a seleção de textos literários, vimos algumas das possíveis abordagens desses textos. Para promover uma experiência de leitura, é necessário nos desfazermos de uma postura autoritária diante do texto. É preciso deixar que o texto trabalhe sua linguagem em nós em vez de trabalharmos o texto com objetivos predefinidos e caminhos bem delimitados.

Promover tempo de leitura descompromissada, dando ao aluno a liberdade de deixar-se guiar pelo texto, estabelecendo com este uma relação íntima de significação, é um caminho possível para a efetiva formação de leitores. A potência do literário só entra em ação quando há esse encontro entre texto e leitor.

Tais experiências de leitura podem ser enriquecidas pela interpretação compartilhada, em que cada aluno se sinta seguro para expor sua própria leitura. Da troca de interpretações surgem novos caminhos, cada vez mais amplos e profundos, fundados num processo que valoriza a linguagem e promove a autoestima do ser humano sensível.

## Avançando na prática

### Inovando a leitura dos clássicos

#### Descrição da situação-problema

Milena é uma jovem professora recém-formada na faculdade de Letras. Foi contratada como professora do ensino médio de uma pequena escola particular. Esta será a primeira experiência de Milena em sala de aula e ela está muito animada para colocar em prática tudo o que estudou durante seu curso, acreditando no poder transformador da literatura.

Chegando à escola, porém, Milena se deparou com um projeto pedagógico já traçado pelo professor anterior, no qual são adotados alguns clássicos da literatura brasileira e desenvolvidas atividades de análise dos estilos de época. A jovem professora sabe que precisa de tempo até que tenha autoridade e autonomia para sugerir a mudança dos projetos existentes. Presa às obras impostas, ela precisa, agora, encontrar meios para renovar sua abordagem de modo a contemplar a experiência literária na qual ela tanto acredita. Como a professora pode proporcionar aos alunos uma verdadeira experiência do literário, estando presa a um projeto pedagógico que se limita à classificação formal de um segmento literário já consagrado?

## Resolução da situação-problema

A adoção dos clássicos nunca foi, em si, um problema. Milena reconhece a qualidade e o valor das obras selecionadas. Mostrar esse valor aos seus alunos deve ser sua primeira preocupação. Os jovens muitas vezes resistem a essas leituras por causa da obrigatoriedade da leitura que, à primeira vista, parece não dialogar com a sua realidade de vida moderna. Preparar o terreno antes de entregar os textos nas mãos dos alunos pode ser um caminho de incitar sua curiosidade. Tal preparação pode ir além da mera contextualização da obra e apresentação dos dados biográficos do autor. A professora poderia, por exemplo, apresentar um aspecto intrigante do enredo, aproximando-o de uma situação fictícia atual, numa linguagem moderna. Quem sabe até promover a intertextualidade, trazendo uma letra de música conhecida pelos alunos e relacionando-a ao contexto do livro, de alguma forma.

São vários os caminhos para trazer o aluno para perto do texto, e, para que essas tentativas sejam bem-sucedidas, é preciso que o professor conheça bem o texto que oferece, bem como o aluno a quem o material é oferecido.

### Faça valer a pena

**1.** "Espaçamento adequado, assim como o uso variado de tipos gráficos, atraem as crianças aos livros. Como não podemos esquecer que elas se tornam leitoras de imagens, antes mesmo de serem leitoras de palavras, fundamental é o papel que exerce, na ampliação da expressividade da obra, o texto visual ou as ilustrações que acompanham o texto." (CADEMARTORI, 2010, p. 34)

Além dos critérios apontados, a professora e pesquisadora Lígia Cademartori aponta para outros critérios a serem avaliados para a seleção da *boa* literatura infantojuvenil.

I - Uso da linguagem em sua possibilidade estética e lúdica.

II - Temática adequada que preserve a criança de assuntos delicados, tais como o medo e a morte.

III - Atuação da força criativa da palavra.

IV - Fator de surpresa, alteração ou subversão que promova a renovação do olhar.

São exemplos desses critérios de seleção as afirmativas:

a) I e III.

b) I e IV.

c) I, III e IV.

d) I, II e III.

e) Somente a afirmativa II.

**2.** "O crescimento da oferta de títulos de literatura infantil, divulgados, a cada ano, por um mercado que descobriu no gênero um bom filão, torna difícil a tarefa de distinguir, entre tantas publicações, aquelas que, pela qualidade, se distinguem da maioria e merecem atenção." (CADEMARTORI, 2010, p. 32).

De acordo com a especialista Lígia Cademartori, alguns critérios distinguem a "boa literatura" daquela de má qualidade. Pensando nesses critérios, julgue as afirmativas a seguir como verdadeiras ou falsas.

( ) A "boa" literatura infantojuvenil faz uso da linguagem em sua possibilidade estética e lúdica.

( ) A "boa" literatura infantojuvenil dá mais ênfase à linguagem visual (as ilustrações) que à linguagem verbal.

( ) A "boa" literatura infantojuvenil apresenta um fator de surpresa, alteração ou subversão que promova a renovação do olhar e estimule novas conexões entre fenômenos diversos.

( ) A "boa" literatura infantojuvenil exclui de seu repertório temáticas que abordem a sexualidade, a morte e a violência.

Após julgar as afirmativas, assinale a alternativa que corresponde à ordem correta:

a) V, V, F, F.

b) V, F, V, F.

c) F, F, V, V.

d) F, V, F, V.

e) V, F, V, V.

**3.** Muito frequentemente o que ocorre nas escolas é a seleção do texto literário que esteja de acordo com um projeto pedagógico ou com um estudo específico. Por exemplo, se determinada série está pesquisando sobre os indígenas, procuramos textos com esta temática. Ou, ainda, se a turma está estudando adjetivos, buscamos textos com uma ocorrência grande deles. Nestes casos, o texto literário aparece como um suporte para objetivos extraliterários. Já sabemos, porém, da importância da literatura como experiência fundada em si própria.

São fatores que podem **auxiliar positivamente** o professor na hora de selecionar textos literários para serem trabalhados em sala de aula:

- a) A preferência das crianças que, guiadas pelo lúdico e pela criatividade, são levadas naturalmente a escolher os melhores livros literários.
- b) A extensão do texto verbal, que deve ser adequada ao fôlego de leitura da criança, o que pode ser compensado pela presença de ilustrações.
- c) A crítica pessoal do professor que, no papel também de leitor, sabe julgar um bom texto pela sua potencialidade estética, simbólica e lúdica.
- d) A apreciação do projeto gráfico, o qual deve ser bastante colorido e cheio de elementos visuais na intenção de seduzir a criança para a leitura.
- e) Jogos de sons entre as palavras do texto, uma vez que a criança tem maior facilidade em compreender o texto com rimas.

# Referências

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- AGUIAR, V. (Coord.). **Poesia fora da estante**. Porto Alegre: Editora Projetos, 2013.
- ANTÔNIO, Severino. **A utopia da palavra**: linguagem, poesia e educação: algumas travessias. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FNLIJ. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.
- FNLIJ. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. **O que é a FNLIJ**. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- FREDERICO, A. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê**: A crise da leitura e a formação do leitor, n. 52, p. 101-120. Disponível em: <[http://www.academia.edu/27830310/O\\_futuro\\_do\\_leitor\\_ou\\_o\\_leitor\\_do\\_futuro\\_O\\_livro\\_infantil\\_interativo\\_e\\_os\\_letramentos\\_m%C3%BAtiplos](http://www.academia.edu/27830310/O_futuro_do_leitor_ou_o_leitor_do_futuro_O_livro_infantil_interativo_e_os_letramentos_m%C3%BAtiplos)>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- GÓES, L. P. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- HOUAISS, A. Ilustrador. In: **Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- IBBY. International board on books for young people. **Bringing books and children together**. Disponível em: <<http://www.ibby.org/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MUSEU da Pessoa. **Bartolomeu Campos de Queirós**. 2009. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31\\_qc](https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31_qc)>. Acesso em: 31 jan. 2017.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Ana Maria L. de. **Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia**. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

MELLO, R; ELIARDO, F. Entrevistas. In: MORAES, O.; HANNING, R.; PARAGUASSU, M. (Org.). **Traço e prosa: entrevistas com ilustradores infanto-juvenis**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, R. **A literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.









ISBN 978-85-8482-839-5



9 788584 828395 >