

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEITURA DA LITERATURA NA INFÂNCIA E  
MEDIÇÃO PEDAGÓGICA**

**VADINEA DETONI CORBINI**

**PIRACICABA, SP  
2015**

# **LEITURA DA LITERATURA NA INFÂNCIA E MEDIÇÃO PEDAGÓGICA**

**VADINEA DETONI CORBINI**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. CLÁUDIA BEATRIZ DE C. NASCIMENTO OMETTO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

**PIRACICABA, SP  
2015**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

<p>Corbini, Vadinea Detoni C791L      Leitura da literatura na infância e mediação pedagógica / Vadinea Detoni Corbini. – 2015. 143 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Cláudia Beatriz de C. Nascimento Ometto. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.</p> <p>1. Literatura infantojuvenil. 2. Leitura. I. Ometto, Cláudia Beatriz de C. Nascimento. II. Título.</p> <p>CDU – 372.4</p>
---

**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. CLÁUDIA BEATRIZ DE C.N.OMETTO, Orientadora  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)**

**PROF. DR. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**

**PROFA. DRA. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)**

***Pai, me ajude a olhar!***

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano, "O livro dos abraços"

*Como é bom a gente ter tido infância para poder  
lembrar-se dela  
E trazer uma saudade muito esquisita escondida no  
coração.*

*Como é bom lembrar da viagem, dos primeiros dias na  
cidade,  
Da primeira vez que olhou o mar, da impressão de  
atordoamento.*

*Como é bom...  
Olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais  
pequenas,  
E descobrir em todas uma razão de beleza.*

Manoel de Barros. "Olhos Parados"

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio, compreensão e cooperação;

À professora Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, por sua amizade, profissionalismo e contribuições seguras e motivadoras.

À professora Dra. Anna M. Lunardi Padilha, pelos questionamentos e intervenções experientes, orientadoras.

A todos os professores do Mestrado, pela organização e contribuições acadêmicas.

Às professoras Dras. Cláudia de Silva Santana e Theresa Beatriz F. dos Santos pelo estímulo, interesse e respeito e pelo aprimoramento pessoal profissional.

Aos amigos, pelo constante indagar, pela amizade que perdura mesmo na ausência.

Aos alunos e professores que ensinei e que me ensinaram a reinventar, a redescobrir, a permanecer no caminho da Educação.

## RESUMO

Este trabalho focaliza como objeto de estudo, a leitura da literatura na infância e, de forma delimitada, tem como objetivo analisar e propor um referencial teórico sobre a concepção da literatura e sua recepção pelo leitor/ouvinte criança, no processo de interação verbal autor-leitor-professor. Justifica-se esta pesquisa porque a criança está em contato com a literatura desde tenra idade, convivendo com a singularidade da criação, fantasia, ficção que promove o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da imaginação, conseqüentemente, também do pensamento criativo. Para fundamentar os estudos, optou-se por um referencial teórico específico da área da literatura, do discurso e do desenvolvimento humano principalmente dos autores Culler (1999), Bakhtin (2000) e Vygotsky (2009), o que permite repensar as ações pedagógicas dos professores na sala de aula. Metodologicamente, pela pesquisa bibliográfica, selecionam-se elementos teóricos que possibilitam a formação do professor leitor e promotor de leitura. Procura-se articular os elementos teóricos com a prática de leitura, a mediação com a palavra literária que envolve a criança, significa e favorece o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ao reunir de forma lúdica e cognitiva algumas funções psíquicas superiores, tais como: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção, sentimentos. Para tanto, há que se destacar como ocorre a produção de sentidos no uso plurissignificativo da palavra, sua polissemia, e a intervenção de outros sujeitos, colaborando com o processo de desenvolvimento da criança. Como resultado da pesquisa, propomos parâmetros para identificar, orientar a seleção de obras, as leituras e análise fundamentadas pelas teorias da literatura e do discurso. Pelas análises de gêneros literários, como fábula e álbum de imagem, reafirmamos as teorias e os parâmetros selecionados, para exemplificar a leitura da literatura destinada à criança.

**Palavras-chave:** literatura infantil; linguagem; gêneros; mediação e desenvolvimento da criança

## ABSTRACT

This research focuses as object of study the reading of literature in childhood, more specifically, aims analyze and propose a theoretical reference about the conception of literature and its reception by the reader/listener child, considering the process of oral interaction between author/reader/teacher. This research is justified because the child is in contact with literature since very young, living with the peculiarity of creation, fantasy and fiction that stimulate the thinking and language development and the creative thinking. To justify the study, it was chosen specific theoretical references on Literature, speech and human development, mainly the authors Culler (1999), Bakhtin (2000) and Vygotsky (2009), that allows to rethink the teacher's pedagogical actions in classroom. Methodologically, with a bibliographic research, theoretical elements were chosen to enable the development of the teacher reader and that promotes reading. The gathering of theoretical elements with the reading practice, the mediation with the literary words that involves the children, provides both language and thinking development, as brings together in a playful and cognitive way the primary psychic functions, such as sensation, perception, attention, memory, thinking, imagination, emotion, feelings. It is important to highlight how the development of senses happens by the multi-meaningful use of the words, with its polysemy, and the participation of others, helping with the child development. As result of the research, parameters were proposed to identify, guide the choice of the books, the readings and analysis based on the literature and speech theories. The analysis of the literary genres, such as fable and picture album, reassured the theories and parameters chosen to exemplify the lecture of literature appropriate to children.

**Key words:** literature for children; language; genres; mediation and children development.

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1	Literatura da tradição literária à literatura infantil: o futuro do pretérito e o futuro do presente	18
	1.1 Origens da Literatura Infantil	20
	1.2 A Literatura Infantil no Brasil	28
	1.3 A narrativa das Fábulas – uma breve análise de Esopo e Millôr Fernandes	43
	1.4 Literatura: reflexões sobre sua concepção	50
	1.5 De embates e debates: a Literatura Infantil e sua concepção	59
	1.6 Relação Adulto, Criança e a natureza da Literatura Infantil	62
	1.7 Dos Finalmentes: Literatura Infantil e seu campo literário específico	64
Capítulo II	Linguagem na Literatura Infantil	75
	2.1 Literatura: poética singular e sua hermenêutica	80
	2.2 Gêneros literários na Literatura Infantil: concepção de Bakhtin	91
	2.3 Álbum de Imagem / Livro Ilustrado e sua Leitura	99
Capítulo III	Mediação de leitura na infância	111
	3.1 Palavras com asas: Literatura Infantil e desenvolvimento do pensamento e da linguagem	111
	3.2 Mediação do professor na leitura da Literatura Infantil	118
	3.3 Estratégias para a mediação autor-livro-criança-professor	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE	140

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	“No Caminho de Alvinho tinha uma Pedra”, de Ruth Rocha	67
FIGURA 2 -	“Chora Não...!” , de Sylvia Orthof	86
FIGURA 3 -	“Dentro da casa tem”..., de Márcia Alevi	106
FIGURA 4 -	“Peixinho”, de Lalau e Laura Beatriz	125

## INTRODUÇÃO

“Da Alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo o literário. A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, como um alienígena, em boa parte das escolas nacionais, sobretudo nas que atendem a segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos. (ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p.14)

De crise em crise, de buscas por alternativas se faz minha trajetória de professora do ensino fundamental e médio ao superior, sempre mergulhada em leituras da área do ler e escrever, atuando junto a alunos, professores e futuros professores, cooperando para a formação de professores de Língua Portuguesa e das etapas da Educação na infância propostas pelo curso de Pedagogia.

Atentei-me, evidentemente, devido à minha formação em Línguas Neolatinas, ao universo da literatura que faz parte de minha vida desde a infância. Dos livros de Monteiro Lobato aos “gibis”, da literatura canonizada à popular “Coleção das Moças”, dos encartes dos jornais com fotonovelas à literatura latina, portuguesa, inglesa, francesa, russa e outras se construiu uma paixão pela literatura e se acredita que a leitura extravasa o espaço da escola para a vida. Essa crença não é ingênua; é saber que o ler possibilita toda a relação do indivíduo com a sociedade que o rodeia, e leva-o de participante a crítico, a transformador. Se isso é tão óbvio para muitos educadores e pesquisadores, por que se vive em crise de alfabetização/letramento, de descaso pela literatura? Por que as crianças se encantam com as histórias, com os livros e depois os abominam? Por que as crianças vivenciam e criam a partir de histórias e poemas e depois acham que ler é chato?

Sei que há muitas explicações, principalmente porque os meios de comunicação de massa se desenvolveram de forma assombrosa com novos suportes eletrônicos e digitais e o livro que era o receptáculo do texto impresso

passou a ser substituído com euforia nos meios acadêmicos e artísticos. Mas nunca se publicou tanto!

Seja o suporte que for, precisa-se saber ler, e a leitura se ocupa da base do ensino. Que leitura caberia à escola estimular? Deve-se ensinar todas as linguagens porque elas dependem da palavra em sua materialidade formal e em sua significância.

Todos os estudos feitos sobre a linguagem não podem ser rejeitados. Uma trajetória foi traçada, trata-se de ajustá-la aos tempos atuais e se ter conhecimentos sobre sua importância.

Preocupa-me que as crianças e os professores dedicados à educação na infância, que trabalham com os gêneros da Literatura Infantil, tenham conhecimentos que viabilizem satisfatoriamente seu trabalho desde o início, para habilitarem a leitura e a escrita, cujos domínios resultam na emancipação do indivíduo capaz de formar suas próprias opiniões e participar efetivamente da sociedade, pelo desencadear da democratização do saber e de maior acesso aos bens culturais. Cabe ao professor saber como agir na mediação do processo de recepção da Literatura Infantil.

Assim, uma questão se põe: o que o professor de educação da infância deve saber para trabalhar com a Literatura Infantil? Como resposta, proponho a investigação de cunho bibliográfico que se fundamenta sobre os elementos caracterizadores da Literatura Infantil necessários à formação do professor para que a abordagem do livro, diariamente presente na sala de aula, seja contribuidor na formação do leitor novíço-criança.

Objetiva-se, portanto, analisar e propor um referencial teórico sobre a concepção de Literatura Infantil, a partir do que se caracteriza seu objeto: o livro e sua leitura. Tal objeto será relacionado à leitura/letramento e desenvolvimento da linguagem na criança desde a Educação Infantil. O levantamento bibliográfico teórico limita-se às obras publicadas nas duas últimas décadas do século XX e na transição para o século XXI até hoje. O desafio e as crises desencadeadas, na atualidade, quanto ao alfabetizar, letrar, preparar o aluno para o código escrito, formar leitores qualificados exigem uma tomada de posição. “Nesse caso, trata-se de resgatar a leitura, recuperando seu teor revolucionário, de que poderá advir igualmente a salvação da escola,

instituição que, (...) conta com uma longa história no Ocidente, mas vê-se ameaçada de extinção, dadas as insuficiências... (ZILBERMAN, 2009 p.29)

O levantamento, a exemplificação da produção de livros para a infância destaca, pela recente crítica acadêmica, o que se escreve de qualidade para um público específico – a criança. Essas obras são selecionadas a partir de parâmetros teóricos estabelecidos para avaliar tal produção em sua especificidade literária e estética.

As pesquisas bibliográficas já assinaladas fornecerão parâmetros para relacionar o conhecimento do objeto e sua análise, sua leitura enquanto prática pedagógica.

Não se trata de “receitas”, fórmulas para a abordagem dos livros infantis, mas sim de propostas possíveis de leituras, considerando-se diferentes textos e modos de leitura, já que a leitura possibilita ações múltiplas, dada a grande variedade de produções de livros infantis que, devido à sua singularidade, requerem atitudes diferenciadas do leitor e exigem modos particularizados de trabalho. Assim

Diante da individualidade do texto, que produz no leitor reações, também elas únicas e intransferíveis, nenhuma metodologia pode ter caráter coletivo ou globalizante; o máximo que se tem a fazer é deixar que aquela individualidade se apresente e se desvele; impondo-se de forma a que cada um seja capaz de entendê-la e interpretá-la. (PAULINO, 2001, p.6)

O que cabe ao professor é a mediação pedagógica da obra proposta, estabelecendo eventos de leitura que decorrem da natureza do texto e confirmam a concepção de que ler é interagir: leitor, autor e texto, propondo-se a leitura da literatura que visa o entendimento dos mecanismos de construção dos significados e possibilita o funcionamento discursivo da compreensão que pode ser alcançado muito antes de o aluno saber decodificar.

Para que se atinja o proposto, durante a pesquisa procuro responder: o que o professor de educação da infância deve saber para trabalhar com a literatura? E que tenha consciência de seus direitos e de seus alunos, como Fabiano dos Santos expõe

Toda pessoa tem o direito de ler. O direito de ler em casa no aconchego com os pais, filhos, o marido, a esposa, o namorado, a namorada. O direito de ler na escola com o carinho da professora. O direito de ler na biblioteca na

companhia dos livros. O direito de ler na roda com amigos. O direito de ler para dormir e sonhar. O direito de ler para acordar o mundo. O direito de ler para amar. O direito de ler para conversar melhor sobre as coisas da vida e do mundo. O direito de ler na escola durante uma aula chata ou na rede para enganar a preguiça. O direito de ler para se aventurar por entre saberes e sabores. O direito de ler para viajar por pessoas, tempos e lugares. O direito de ler para gastar os livros com as impressões digitais e com as asas da imaginação. O direito de ler para brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos. O direito de ler para crescer com os livros fazendo parte de sua vida e de sua história. O direito de ler para compreender o que lê. O direito de ler para poder se encontrar com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O direito de ler para escrever, reinventar e transformar o mundo. Junto a isso, mais dois direitos fundamentais: toda pessoa tem direito de não saber ler, mas toda pessoa tem o igual direito de ter vontade de aprender a ler para viajar nos mundos que moram dentro das palavras". (SANTOS, 2009, p.37)

No contexto dessas preocupações referentes à leitura da literatura infantil, a sua concepção como arte, a sua mediação cultural desencadeadora do desenvolvimento da linguagem, optei pela pesquisa bibliográfica, em suas fontes primárias e secundárias para que os saberes teóricos auxiliem a formação do professor leitor e promotor da leitura da literatura.

As concepções teóricas, os estudos sobre a literatura, a teoria da linguagem e do discurso nos instrumentalizam para o trabalho com o objeto singular, que é a literatura destinada à criança. Compreender e apropriar-se desse conhecimento para articular com a prática pedagógica é o que se objetiva com essa pesquisa.

Para que isso ocorra, auxilia-me o acervo, o repertório acumulado pelos estudos e experiências profissionais que motivam a opção por obras originais publicadas por Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, Terry Eagleton e Jonathan Culler, Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman e por outros autores referenciados para delimitar o campo histórico e teórico.

Essas opções são viabilizadas pela minha formação em Letras e por atuar como professora nas áreas de Literatura Brasileira e Literatura Infantil. Dos estudos tradicionais à atualidade, têm relevância os estudos publicados no livro "Teoria da Literatura: formalistas russos", de autoria de Eikhenbaum, Chklovski, Jakobson, Tomachevski, Jirmunski, Propp, Brik, Tynianov e Vinogradov, em 1973. Estes estudos representaram inovação na área, com

formulações inovadoras, no período de 1914-1915, no Círculo Linguístico de Moscou e que chegam ao Brasil nas décadas de 70 e 80.

Estudos evoluem, destacam-se os estudos críticos de Bakhtin, censurando o excesso de materialismo proposto pelos formalistas e propondo novas posturas teóricas sobre a linguagem, a criação verbal, a estética, a obra de arte literária, a diversidade de discursos, preocupando-se com “Todos os laços que se tecem entre a literatura e a cultura.” (BAKHTIN, 2000, p.19)

Bakhtin expõe novas formas de conhecer as ciências humanas com seus estudos sobre a linguagem e por meio deles ressalta a constituição do sujeito, a interação social, a estética, a originalidade das ideias. “Ele dialogou com vários sistemas que forjaram formas de pensar hegemônicas neste nosso século” (FARACO, CASTRO, TEZZA, 2007, p.9) e produziu uma crítica epistemológica que transcende o seu tempo.

Para manter a progressão coerente da pesquisa, faço a opção por Lev S. Vygotsky, por basear suas teorias na natureza social do ser humano, em que se destacam a emoção e a arte. O fato de Vygotsky estudar a criação literária e ser professor de literatura despertou o meu interesse por sua obra “Imaginação e Criação na Infância” (VYGOTSKY, 2009) em que ele expõe a importância da atividade criadora para a existência humana, por analisar

as relações entre imaginação e realidade e revelar como a imaginação apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação [...], como a imaginação, na qualidade de atividade humana, é afetada pela cultura, pela linguagem... (SMOKA, 2009, p.9)

Bakhtin e Vygotsky se aproximam pelo foco de seus estudos sobre a criação, a imaginação, a apropriação de experiências e as complexas relações entre pensamento e linguagem. Em suas obras, encontramos pontos comuns de ordem teórica ao considerarem o homem um ser social e histórico em sua essência, que na relação com o outro se constitui como sujeito pela linguagem.

Bakhtin (1895–1975) e Vygotsky (1896–1934), com suas produções, dão consistência aos estudos realizados nesta pesquisa, relacionada aos conhecimentos que alicerçam a prática pedagógica com a leitura da literatura na infância.

Desse diálogo participam Eagleton e Culler, com estudos sobre a concepção e a natureza da literatura, revelando modos de ler o mundo e a literatura numa perspectiva histórica, social linguístico-discursiva. Colocam, em destaque, a linguagem literária relacionada à ficcionalidade, à imaginação, à criação, à construção intertextual e à sua função como prática social.

Nesse contexto de estudos atualizados por teorias de Bakhtin, Vygotsky e seus seguidores, Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman, outros transitam nos meios universitários e editoriais, e propõem revitalização dos estudos literários preocupados com o ensino e sua qualidade.

Nelly Novaes publica em 1966 o livro “O Ensino da Literatura: sugestões metodológicas para o Curso Secundário e Normal”, com a proposta de preencher uma lacuna no ensino, com envolvimento de professores, estudiosos e especialistas.

O grande mérito da autora foi focalizar de forma específica a Literatura Infantil, em várias publicações das quais surgiram pesquisas, seminários, dissertações. Seguiram-se mais professores pesquisadores como Tânia Rösing, Graça Paulino, José Luis Fiorin, Maria da Glória Bordini, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, entre outros.

Destaco Regina Zilberman e Marisa Lajolo, por terem me auxiliado nas aulas de “Prática de Ensino de Literatura”, disciplina que não aparecia no currículo do Curso de Letras e foi inserida no programa de Literatura Brasileira. Os resultados foram bons, e na reformulação do Curso, tornou-se uma disciplina com caráter prático, com direito a estágio supervisionado.

Na década de 80, o livro “Leitura em crise na escola: as alternativas do professor” (1982), organizado por Regina Zilberman, tornou-se leitura fundamental da área de ensino, que evoluiu para “Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas”, em 2009, organizado por Zilberman e Rösing. Muitas publicações decorrem de pesquisas na área de Letras e Pedagogia, devido à preocupação com a escola brasileira, com a qualidade de ensino, com a qualificação do professor e com os resultados insatisfatórios da aprendizagem.

Como consequência, surgem iniciativas como o 1º Congresso de Leitura (COLE), em Campinas, em 1978, que existe até hoje; o 1º Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980; a Primeira Jornada Sul-Rio Grandense de Literatura, em 1981, em

Passo Fundo. Foram eventos que visaram fortalecer a literatura infantil e juvenil brasileira. Desde 1974, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil patrocina ações como o prêmio “O Melhor para Criança” e, mais recentemente, o Salão FNLIJ – livros para crianças e jovens, comprometidos com a qualidade das obras dirigidas ao público criança, com a promoção da leitura e sua interlocução realizada com o trabalho do professor.

Por essa relevância dada à leitura da literatura, pesquisadores passaram a questionar as concepções e processos de leitura na escola para oferecer melhores formas de atuação quanto à leitura da literatura pela criança.

Décadas transcorridas e com a economia global, a cultura alterada com novos recursos tecnológicos, novos meios de veiculação de textos, a divulgação sem fronteiras, a convivência do erudito e popular, do centro e a periferia, da literatura canônica e o “pop”, do clássico e o “fashion”, do rural e o urbano...

Tudo parece mudado, menos a escola...

Quanto às fontes, das primárias às secundárias, houve a opção por publicações de ensaios, artigos, livros que resultaram de Congressos como GT de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Anpoll (2006), coletâneas como “Diálogos com Bakhtin” (2007), obra publicada em comemoração ao centenário do nascimento de Bakhtin, originado do curso “A Epifania do Dialogismo – 100 anos de Bakhtin” e outras publicações referenciadas, publicadas a partir de congressos e cursos de pós-graduação.

São ensaios, artigos, estudos de leitores dos autores originais como Bakhtin, Vygotsky, que possibilitam olhares novos sobre as teorias, sobre as questões peculiares do fato literário e fundamentam os argumentos sobre a leitura da literatura na infância. Todos convergem para atualizar e fazer conhecer essa literatura como objeto social, cultural, arte da palavra e sua importância no desenvolvimento do pensamento e linguagem da criança.

E na polifonia de tantas vozes, tenho a ousadia de querer ser mais uma voz nesses estudos para solidificar a relação professor-literatura-leitor / ouvinte-criança, pela mediação da palavra “em sua plenitude de sentidos quer no seu aspecto semântico e de conteúdo (palavra como imagem) quer no seu aspecto – emocional – volitivo a entonação da palavra (Bakhtin, 1993, p.31)

Essas vozes dão o tom das respostas às nossas expectativas e indicam uma trajetória com muitas contribuições.

## **Capítulo I – Literatura da tradição literária à literatura infantil: o futuro do pretérito e o futuro do presente**

A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar o seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos [...] Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela influenciam a literatura. (BAKHTIN, 2000, p.362)

Neste capítulo, o objetivo é apresentar recortes histórico-culturais do passado remoto relacionados à produção literária em suas raízes, visando contextualizar a origem e a natureza da literatura infantil.

Como este estudo focaliza o que o professor pode conhecer para seu trabalho com a leitura da literatura na infância, buscamos nos séculos passados, na tradição, nas produções orais e escritas o que constitui a permanência, a continuidade, a ressignificação, a célula matriz que marca a origem da literatura infantil brasileira e sua identidade.

A pesquisa bibliográfica relaciona as dimensões históricas à prática pedagógica ao propor uma leitura intertextual e contextual das fábulas de Esopo (VI a. C.) e de Millôr Fernandes (XX e XXI d.C.) denominadas “O Lobo e o Cordeiro”. Trata-se de uma análise comparativa com uma fábula que está na raiz da cadeia intertextual, frequentemente, retomada pelos autores de literatura infantil e por outras linguagens como a cinematográfica, a teatral, a musical, a história em quadrinhos.

Outro objetivo é compreender como ocorre a criação literária como linguagem artística, como criação verbal. Para isso, recorre-se a estudos teóricos e críticos de autores consagrados como Mikhail Bakhtin, Terry Eagleton, J. Culler, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Jean Peter Hunt, Foucault, Lev Vygotsky e muitos outros que fundamentam concepções, funções e o uso da linguagem na Literatura Infantil.

Pela trajetória histórica, chega-se à jovem Literatura Infantil Brasileira, à concepção de literatura e literatura infantil, à relação interativa autor–livro–criança, atentando-se para a natureza da arte literária destinada à criança.

Para exemplificar algumas dessas reflexões, convido Ruth Rocha, com seu livro “No caminho de Alvinho tinha uma pedra...”, ilustrado por Ivan Zigg, 1999, publicado pela Editora LTD, para realizar uma leitura das imagens (ilustrações) feita pelo olhar e pelo compreender o texto, numa leitura que provoca a atitude responsiva da criança diante da criação verbal e não verbal. Procura-se ler “como ocorre nos textos da literatura, a produção de sentidos: como o discurso literário vem a significar o que significa”. (LOPES, 1994, p.69)

A intenção maior deste estudo é contribuir para que os professores, em sua mediação de leitura da literatura infantil, disponham de conhecimentos que incorporem saberes para sua prática, no seu trabalho com as crianças.

O percurso se faz das fontes orientais às ocidentais, cujos fatos nos remetem ao passado tecido com os olhos do presente. A eles se juntam outros porque, segundo a teoria bakhtiniana, “a história tem como noção central a possibilidade de visitar, refazer ou fazer de outra forma o que já está constituído e tem a mobilidade, por ser memória do passado e memória do futuro” (GEGe, 2009, p.56)

Revisitar a tradição, a história da Literatura para descobrir o legado que permite a fundação da literatura destinada à criança é a meta a atingir, a partir de pesquisas realizadas por Nelly Novaes Coelho e publicadas em 1981, pelas Edições Quíron, em convênio com o Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura. Atualmente, as publicações sobre a Literatura Infantil simplificam-se, sem se considerar que “a história é como um veículo de todo signo produzido, funcionando como a transportadora de signos ditos ao encontro de signos ainda não ditos”. (GEGe, 2009, p.56)

Os caminhos para descobrir como a produção literária chega à atualidade são complexos, misteriosos e longos, mas pela pesquisa, selecionamos produtos, contribuições, pistas que permitem a recomposição, a reescrita, a atualização e uma possível leitura da origem da literatura infantil.

## 1.1 Origens da Literatura Infantil

Segundo Nelly Novaes Coelho(1981), de início, os “documentos” registrados em pedras tabuinhas de argila ou vegetal, em papiro e até manuscritos são decifrados e revelam que as inscrições ligam-se a rituais, e que a palavra se impôs ao homem, desde os primórdios, como magia. Assim, as narrativas são mágicas, fantasiosas, preservadas da memória dos povos, perpetuadas pela necessidade de contar histórias que tinham significado para todos. Sua origem remonta às fontes orientais e sua transmissão de oral passa à escrita. As narrativas espalham-se oralmente pela Europa e colônias, transformam-se em folclore e rotulam-nas de Literatura Popular. Com o seu registro escrito, surge a Literatura Infantil, considerada clássica ou tradicional: os contos de fadas e as fábulas, em suas diferentes versões, traduções e atualizações.

[...] e a fantasia se impõe como uma tradição a ser preservada [...] o que leva “a eleger os textos dessa tradição como depositários desse mundo encantado, e com base nas redes do sonho e imaginação, é possível agregar, em função de mudanças históricas e sociais, elementos e espaços novos do universo infantil, que promovam uma atualização das narrativas sem que se perca a fantasia, a tal ponto que não questionemos mais o status intocável e hegemônico que lhe foi conferido.” (PAIVA, 2008, p.40)

Para Coelho (1981), se confrontadas as literaturas folclórica e a infantil, verifica-se que as versões folclóricas revelam muitas variantes, enquanto a literatura infantil tradicional permanece “praticamente imutável” e as edições continuam. “Praticamente imutável”, porque os estudos bakhtinianos sobre a linguagem, sobre questões de estética e literatura enquanto criação verbal, apontam novos procedimentos dialógicos como intertextualidade e paródia, que influenciam na composição das obras, atualizando-as pela mobilidade da história, da palavra e da significação, porque “os fenômenos do sentido podem existir de uma forma latente, potencial, e revelar-se somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta, na cultura das épocas posteriores.” (BAKHTIN, 2000, p.365)

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um passo novo (de que me movimentei) Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro. (BAKHTIN, 2000, p. 404)

De volta ao passado, os orientais descobrem em documentos egípcios confrontados com as narrativas encontradas na Índia, que há semelhanças entre elas devido às recorrências de motivos como viagens e naufragos, falsas acusações, mulheres traidoras, feiticeiras, magos e outros seres misteriosos, constatando-se que

Em grande parte desses relatos primitivos, a ação se passa fora dos limites do mundo conhecido, o que mostra que, desde as origens, a palavra que se perpetuou de geração a geração ou de povos a povos procurava dizer algo que explicasse não só a existência concreta do dia-a-dia [...] mas também a que ficava para além dos limites conhecidos e compreensíveis. (COELHO, 1981, p. 175)

Do fabulário indiano–persa–sírio–árabe origina-se a literatura narrativa ocidental e a relevância da linguagem literária refletindo o real através de símbolos, mitos, metáforas, o que se universaliza. Isso comprova a existência da literatura sem fronteiras, porque

há interdependência e interação entre diferentes campos da cultura, esquecendo muitas vezes que as fronteiras entre esses campos não são absolutas, que cada época traça a seu modo; não é dentro de campos fechados em sua própria especificidade, mas por onde passa a fronteira entre campos distintos que o fenômeno cultural é vivido com mais intensidade e profundidade. (BAKHTIN, 2000, p. 363).

Da produção árabe, por exemplo, Novaes cita Calila e Dimna, 14 livros, versão árabe de contos encontrados na Índia, produzidos no século VIII e as pesquisas mostram a presença desses contos em obras anteriores, como na obra do grego Esopo (século VI a.C.), obra considerada como um Tratado de Política, pelo tema da luta pelo poder e como exemplo de boa conduta para viver bem.

Em Calila e Dimna é apresentado um encadeamento de narrativas encaixadas, uma história saindo de dentro da outra, o que se repete em “As Mil e Uma Noites” e outras. Quanto à temática, o autor ilustra uma situação exemplar: os males da intriga, do ciúme ou da inveja; a ambição, a forma de agir, etc. Por sua vez, nas fábulas de Esopo, os personagens são animais que agem de acordo com sua natureza “a formiga trabalha”, a “cigarra canta”.

Dos valores e padrões ideais, as narrativas mais antigas fundamentam-se em elementos circunscritos à violência; à vitória ou à prepotência dos mais fortes sobre os mais fracos; a luta pelo poder; às metamorfoses; à falsidade ou traição das mulheres; à ambição desmedida de riqueza e poder; à astúcia dos fracos para escapar dos mais fortes; à utilização dos animais para representarem o humano..., mas há as narrativas edificantes e transmissoras de atitude moral – o respeito pelo próximo e delas decorrem outras para uma vida equilibrada.

Tais valores confirmam-se e se esclarecem quando, por exemplo, comparamos o sistema de educação desses povos antigos (persas, árabes, indus, sírios [...]), sabe-se que a educação como “sistema” nasceu na Grécia, entretanto as sociedades primitivas usaram determinados meios práticos para transmitir experiências e valores de uma geração para outra [...] e os objetivos comuns que são essenciais para as várias culturas: a educação para a guerra era básica, pois dela dependia o estabelecimento do poder de um povo sobre as regiões que se conquistasse. (COELHO, 1981, p. 181)

Ao lado dessas formas de educação, havia outras como a educação de natureza aristocrática para nobres e classes dirigentes e a educação conservadora e estática que procurava reproduzir e conservar o passado por transmissão mecânica, isto é, o indivíduo devia assimilar os valores do grupo, sem alteração: exigia-se a supressão de sua individualidade. (COELHO, 1981, p.81)

Mas surge o humanismo entre os gregos, e através dos romanos é difundido lentamente no mundo ocidental, até atingir o sentido que se tem hoje. É a nova consciência do humano que defende a personalidade, a individualidade, colocando “a mente humana como centro de gravitação no sistema do conhecimento e dos valores que orientavam a sociedade grega.” (COELHO, 1981, p.1983). E essa consciência humanista separou os gregos

dos povos da Antiguidade primitiva e os Tempos Modernos herdaram a sua expressão estética.

Dos povos antigos, seguimos para as trilhas da Idade Média, período de mil anos que vai do século X ao XV, do fim do Império Romano ao Renascimento – início dos Tempos Modernos. A Idade Média nasce rotulada pela Religião.

Interessa-nos, aqui, realçar a origem religiosa do rótulo histórico porque ela já aponta para a natureza dos valores ideológicos que servem de diretrizes aos textos literários que surgem na aurora da literatura ocidental. (COELHO, 1981, p. 190)

E nesse caminhar, temos o surgimento dos Tempos Modernos originários da fusão de elementos culturais da Idade Média que culminam no Renascimento e a Era Cristã Burguesa e, através de muitas transformações, chega-se ao século XX. Trata-se de um longo processo histórico-cultural marcado pela fusão da vitalidade rude, pela violência instintiva e pelo sangue novo primitivo dos bárbaros com os valores da Antiguidade Clássica Greco-Romana. Esse processo registrado pela palavra escrita permaneceu nos conventos protegidos pelos padres.

Os manuscritos e as narrativas orais eram levados de uma terra a outra por homens que percorriam distâncias incríveis a pé, a cavalo, por mar e por terra e a comunicação literária era divulgada e alterada. Essa literatura influenciada pela religião tem um caráter moralizante e didático porque

é sempre uma literatura que divulga ideias, que busca ensinar, divertindo, num momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestréis, rapsodos, trovadores...) era vista como uma atividade de um homem que tinha o Conhecimento das Coisas. (COELHO, 1981, p.191)

Embora houvesse muitas dificuldades de comunicação e as guerras permanentes entre os povos, as literaturas se propagavam e se misturavam pela Europa em formação.

A violência fazia parte do cotidiano, do convívio humano e ela fica registrada nas narrativas “maravilhosas” que nasceram, nessa época, como as histórias que retratam a violência dos ogres terríveis dos contos de fadas, os seres que devoram crianças, o lobo sanguinário, o lobisomem. Essa violência

ou crueldade desaparece dos contos maravilhosos à medida em que a humanidade se transforma, refinando os seus costumes e as histórias se alteram conforme se observa nas versões de Perrault e Grimm.

No percurso feito com o apoio das produções dessa época, destacamos algumas pistas relevantes para se compreender como os enunciados – obras da literatura – resultam de diálogos retrospectivos e prospectivos no processo histórico-cultural, revelando-nos a gênese da literatura destinada à criança e a sua respectiva ressignificação, o que se encontra, por exemplo, nas fábulas.

Alguns marcos literários perduram: fábulas com cenas de animais humanizados e relato moralizante, organizadas como imagem e paródia da sociedade; relatos com provérbios, conselhos morais ou picantes e bem humorados sem ofensas; assimilação das fontes orientais e a reinvenção dessa matéria conforme os novos valores. Criação novelesca confrontando o disciplinado moderado com o humor, o sensual, o irreverente; relatos de exemplaridade moralista, doutrinal; fadas e idealização da mulher; tradições heroicas; símbolos mitológicos convertidos em personagens ou ações humanas; encantamento e bruxarias; divulgação de valores e costumes de um povo; aventura do romanesco ao maravilhoso, com destaque às proezas sobre humanas; exposição de aventuras estranhas com a participação de monstros ou gênios e entidades protetoras misteriosas, enigmáticas.

E assim, segundo Coelho (1981), o cotidiano, a realidade dura da vida passa a ser “iluminada pelo feérico e pelo maravilhoso da Imaginação, do Idealismo e da Fantasia” proporcionado pela ficção.

Da Idade Média aos Tempos Modernos, do século XVI a 1ª década do século XX, tem-se uma época marcada pela ascensão da civilização humanista –liberal–cristã–burguesa moldada por um novo modo de vida, causado por transformação do mundo em seus limites, ideias, costumes provocados por invenções, descobertas, progresso, valorização do dinheiro e tudo o que disso decorre, inclusive mudanças de pensamento.

A riqueza cresce, as mudanças se multiplicam, uma prosperidade desconhecida até então favorece iniciativas mais ousadas. Ao mesmo tempo se expande o mercantilismo: os bancos. As grandes companhias instauram o capitalismo. Por uma soberania crescente, a Europa domina o mundo. Politicamente mais evoluída, ela procura também sua

estabilidade, a individualização crescente das diversas nações exige um crescente esforço de equilíbrio. (COELHO, 1981, p. 208)

As condições de vida e intelectual transformam-se e o pensamento se revigora lúcido, crítico e criativo, o que, parcialmente decorre da vulgarização do papel, da descoberta da gravura e da invenção da imprensa e do papel que o homem desempenha nas áreas das ciências, da religião e no âmbito intelectual artístico, desencadeando a renovação da Filosofia, da Literatura e da Arte em geral.

Privilegiando neste estudo a Literatura Infantil, destacamos a importância da invenção da imprensa com a publicação da Bíblia de Gutemberg, em 1456. Deu-se a invenção do livro. E

a verdade, é que, registrando ou perpetuando vivências de todos os tempos, idades ou eras, o livro, a palavra escrita permite ao homem tornar-se contemporâneo de todas as épocas: conviver com o passado mais remoto e antecipar o futuro, ao participar, vivencialmente da longa caminhada da Humanidade pela História. (COELHO, 1981, p.208)

E o livro marca sua significação no processo cultural que se inicia no Renascimento e prossegue até hoje. Nessa travessia pela História revisitamos o que foi constituído como produção literária e verificamos elementos que se afloram na arte e se ressignificam “como memória do passado na memória do futuro”. Tais como:

Cavaleiros andantes, reis, rainhas, princesas e príncipes bons e maus, fadas, bruxas, metamorfoses de criaturas humanas em animais (ou vice-versa) ogres e ogressas canibalescos, maldições, profecias, madrastas, crianças abandonadas que são entregues a alguém para serem mortas, fantasmas, magos, gênios benfazejos e malfazejos... é a fantástica legião de personagens que, a partir do século XVII, os escritores cultos vão descobrir na tradição oral dos povos europeus e criar a Literatura Infantil que hoje conhecemos como “tradicional”... (COELHO, 1981, p. 219)

O que se confirma pelas palavras de Montaigne, no século XVI sobre suas leituras de criança

Meu gosto pelos livros nasceu do prazer que tive à leitura das fábulas de Metamorfoses de Ovídio. Aos 7 ou 8 anos mais ou menos fugia para as ler, desprezando quaisquer outros

divertimentos; e como a língua era minha língua materna (o latim) era o livro mais fácil que eu conhecia e o mais adequado pelo assunto à minha idade [...] (COELHO, 1981, p.216)

Durante a pesquisa, para se aproximar da matriz-celular da Literatura Infantil que, no Brasil, conta com mais de cem anos, é preciso atentar-se para estudos e experiências acumulados pelos estudos literários e da linguagem, para saber como focalizar a literatura infantil em sua dimensão de arte literária elaborada, destinada à criança, muitas vezes não aceita pelos críticos e teóricos da Literatura.

Em busca de respostas para o estudo deste objeto – a literatura infantil – nossa opção é, antes de mais nada, o apoio na Teoria de Bakhtin sobre o campo dos estudos literários.

Segundo Bakhtin (2000), “a ciência literária deve, acima de tudo estreitar seu vínculo com a história da cultura”, sem ignorar a interdependência que a interação entre os diferentes campos da cultura abertos que se inter cruzam mantendo um diferencial entre campos distintos delineados por um tempo e um espaço porque uma obra literária é produzida em um contexto sociocultural e em uma época determinada, mas ela não se limita a esse contexto e a essa época, e ela é aberta e não se pode

Contentar-se em compreender e explicar uma obra a partir das condições de sua época que lhe proporcionou o período contíguo é condenar-se a jamais penetrar as profundezas de sentido [...] As obras abrem as fronteiras de seu tempo, vivem séculos, ou seja na grande temporalidade. (BAKHTIN, 2000, p. 364)

Desse modo, as narrativas mágicas, fantasiosas da considerada Literatura Infantil tradicional e Literatura popular – fábulas, lendas, contos maravilhosos surgiram em séculos passados e se projetaram para o futuro porque “Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele” (BAKHTIN, 2000, p.364). A Literatura Infantil teria essa atemporalidade? Já temos uma resposta, ao fazer a travessia histórica, porque sabemos que o pretérito virou o futuro que se prolongou e se ressignificou perdurando em seus aspectos indestrutíveis de valores humanos.

E a criança nessa travessia?

Na sociedade antiga, não havia infância: nenhum espaço separado do mundo adulto. 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., [...] Somente quando a infância aparece enquanto instituição econômica e social, surge também a infância no âmbito pedagógico cultural "(COELHO apud ZILBERMAN, Literatura Infantil: transitoriedade do leitor e do gênero", in Letras Hoje nº 36/79)

Além disso, Zilberman expõe, citando Lawrence Stone, que no século XVIII, acentua-se a configuração da família burguesa com uma estrutura diferenciada na sociedade e na situação doméstica, quando se conceitua a atual infância. A criança passa ter seu lugar definido no meio social para o que contribuem a instituição escola, as políticas pelo ensino obrigatório, os estudos de pedagogia e de psicologia com "a conformação de uma modalidade familiar unicelular, amante da privacidade e voltada à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos." (ZILBERMAN, 2003, p.35)

Essa família se organiza ainda por um poder patriarcal, mas as crianças e mulheres alcançam maior liberdade o que promove, na família, parceria a atividade. A criança e a infância transformam-se em um foco de interesse e considerações. Reforça-se o papel da mulher, descartando-se o papel da "babá" e a mãe assume o controle doméstico. Isso ocorre de forma diferenciada nas camadas sociais – burguesia e proletariado -, mas sempre orientada para valorizar o papel da mulher na manutenção das crianças na família, antes abandonadas e entregues a instituições ou a babás, conforme a classe social. As mulheres eram motivadas ao matrimônio e à educação das crianças, mas ainda ocorre o abandono, no proletariado, para poder trabalhar, e, mesmo não abandonadas, são obrigadas a trabalhar precocemente. Nesse contexto, destaca-se a família burguesa, por ocorrer

a ascensão da mulher no ambiente doméstico, o que lhe permite o controle do universo caseiro e adquirir um novo lugar social, abrandando o patriarcalismo do século anterior e avançando ideologicamente na medida em que o Estado não poderá mais prescindir de sua colaboração para estabilidade e funcionamento da engrenagem social. (ZILBERMAN, 2003, p. 38),

Acentuando o papel da escola na relação criança e o mundo, “Philippe Ariès associa a esse fenômeno a ascensão da Pedagogia e do ensino modernos, baseados nas classes de idade, homogêneas e encadeadas, visando inserir progressivamente os pequenos no mundo.” (ZILBERMAN, 2003, p.40)

A escola, no século XIX, na Europa, passa a ser acessível e aberta a todos, procurando universalizar o conhecimento, estimulando a frequência às aulas, objetivando sanear as diferenças, os contrastes sociais e promover a convivência entre as crianças. Mas com isso, retiram-se as crianças, mão-de-obra barata, do meio proletário, diminui-se a renda familiar e aumenta-se a produtividade do adulto.

E qual é o percurso do Brasil nesta trajetória? Passemos a ele.

## **1.2 A Literatura Infantil no Brasil**

De volta ao passado, o Brasil, conforme Coelho (1981), no século XVI, sofre ocupação e colonização por Portugal e se submete às circunstâncias que os portugueses trouxeram através de feitorias com mercadores e aventureiros interessados em explorar as costas marítimas.

O lento processo colonizador inicia-se no clima da Contra Reforma com objetivos de catequese e a expansão da fé, a que os jesuítas se dedicaram. Para isso, utilizaram gêneros literários como poesia e autos (teatro) para ensinar a fé cristã aos índios e colonos, buscando modelos medievais para alicerçar a nossa educação, cultura e literatura

O caráter popular, com que surgiram as primeiras manifestações literárias, se deve, evidentemente, ao pragmatismo que as orientava: promover a catequização do índio e a reafirmação da fé católica, ameaçada pela reforma protestante. (COELHO 1981, p.219)

Coelho (1981), explicita que Nóbrega esboça plano de educação a partir de confrarias formadas por meninos brancos, índios e mamelucos e que possuíam administração e economia próprias, funcionando junto às casas e colégios religiosos. Nessa proposta de educação, destaca-se, primeiramente, o ensino de português na Escola do Ler e Escrever e como diferencial incluíram

o canto orfeônico e a música instrumental, com a participação de instrumentos indígenas. Os alunos eram separados para o aprendizado agrícola e profissional e para o desenvolvimento superior humanístico, colocando-se essas formações no mesmo nível. Mas essa proposta não teve prosseguimento porque os superiores da Ordem Jesuítica proibiram a ligação com as confrarias leigas. A meta era priorizar o ensino religioso.

O Brasil teve a oportunidade de receber de primeira mão educação jesuítica, que não era somente uma metodologia pedagógica, mas uma campanha ardente para a defesa da estrutura forte e uniforme do catolicismo romano, então passando pela grave crise da Reforma. Nesse sentido, a ação dos jesuítas no colégio era dupla. De um lado, promovia a incorporação dos filhos dos selvagens e os mestiços à cultura portuguesa, por outro lado formava os filhos dos colonos que iriam chefiar, passada a fase de confusão inicial, a nova aristocracia do Novo Mundo, a dos senhores de engenho do Norte, dos fazendeiros do Sul, constituindo núcleos autônomos e autoritários de vida familiar que apresentem no século XVIII aquela estrutura sintetizada por Capistrano de Abreu: “Pai severo, mulher submissa, filhos aterrados” (apud COELHO, 1981, p. 220)

No Brasil-Colônia, o ensino do século XVI prolonga-se ao XVII. Com o aumento dos colonizadores e formação de núcleos comunitários, parece ter chegado ao Brasil o patrimônio literário assimilado pelo povo, pela transmissão oral. Os colonos divulgaram as narrativas medievais, as novelas de cavalaria, os contos e histórias jocosas, satíricas e exemplares que integram o nosso folclore, sobretudo no Norte e Nordeste.

Já o século XVIII representa a abertura para uma nova Era e para a criança e a infância, como foi mencionado em relação ao contexto europeu, mas é sabido que no Brasil há lentidão no processo de transformação da cultura decorrente da colonização. Embora ocorram modificações econômicas e agitações de ideias, construção de fortunas, a educação limitava-se ao modelo dos jesuítas: ensino dirigido à catequese e ao recrutamento de religiosos. Os núcleos jesuítas dedicados à educação das crianças em geral desapareceram. E

o que sofreu o Brasil não foi reforma de ensino, mas destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou típico pedagógico que se transformou

ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. (AZEVEDO, apud COELHO, 1981, p. 275)

Com a destruição do modelo de educação dos jesuítas, as crianças esperaram muito tempo por um novo sistema de ensino adequado às peculiaridades do Brasil. Mas “a literatura popular (acessível a crianças e jovens), produção medieval e renascentista, já incorporada na tradição oral portuguesa, continuava sendo transportada para cá, através de novas levas de colonos... (COELHO, 1981, p.275)

O século XIX, em sua segunda metade, é marcado por grandes transformações na sociedade brasileira com o emergir de uma nova classe – a classe média – que se auto afirma sobretudo pelas profissões liberais e passa-se a valorizar o Saber. E “a atividade intelectual começa a encontrar novo sentido e é natural que se encontre imatura e impreparada, cheia ela própria de discordâncias, guardando ainda muito do velho e mal recebendo as influências do novo” (SODRÉ apud COELHO, 1981, p.340)

Nessa situação, após tantas traduções e adaptações de livros literários para o público infantil, juvenil e adulto, “firma-se no Brasil a consciência de que uma literatura própria, nacional, se fazia urgente para a criança brasileira” (COELHO, 1981, p.34)

E dentre tantos, destacam-se, como exemplo, Olavo Bilac, Manuel Bonfim e Thales de Andrade, representantes da criação do livro para crianças no Brasil de entre séculos.

Olavo Bilac, poeta e Manuel Bonfim, educador, em 1910, escreveram juntos “Através do Brasil”, de orientação nacionalista e humanismo sentimental. Trata-se de uma novela que envolve irmãos órfãos e um amigo que viajam pelo Brasil. Há ênfase sobre as terras do Rio São Francisco, com informações históricas, geográficas e de ciências naturais acrescidas de situações dramáticas, pitorescas.... A obra une prazer, entretenimento e conhecimento e, quanto à transmissão de valores, os autores afirmam no prefácio da obra

E também queremos que este livro, seja uma grande lição de energia, em grandes lances de afeto. Suscitar a coragem,

harmonizar os esforços e cultivar a bondade – eis a fórmula da educação humana. (BILAC apud COELHO, 1981 p.349)

E como menciona Nelly Novaes Coelho, esse lastro ideológico se perpetua nas obras até hoje, mas parece uma fórmula que se desgasta, se esteriliza, mas na época teve sucesso.

Outro autor dessa época é Thales de Andrade (1890–1977) com a novela “Saudade” (1919). Em “Saudade”, ficção e realidade se mesclam numa ambientação rural, revelando a vida em um sítio com suas tradições e costumes do interior agrícola e pecuário e dignificando o homem da roça, que sai do campo para a cidade, mas retorna. Assim, confirma-se que a travessia pela História nos revela a origem, a célula–mãe da Literatura infantil que se faz de “Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre emoção, palavras sobre palavras” (BAKHTIN, 2000, p.329), o que se completa por outras palavras do autor:

O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. (BAKHTIN, 2000, p. 330)

Como se dá a história na dimensão do pretérito e presente do futuro? O que é passado que se faz futuro? O que é do presente que se fará futuro? É nessa dimensão temporal e nos espaços dos povos recuperados sob a forma de produção de contos, fábulas, lendas e outras produções socioculturais que se estabelece a dialogia, “as relações dialógicas intertextuais e intratextuais. Seu caráter específico extralinguístico. Diálogo e dialética.” (BAKHTIN, 2000, p. 331)

Do passado remoto e próximo herdamos a magia, a fantasia, o contar-histórias, os contos de fadas, mitos, símbolos, metáforas, personagens animais e os processos de zoomorfização e antropomorfização, proezas sobre-humanas, etc. Elementos que pela mobilidade histórica transitam com signos carregados de sentidos que se ampliam em seu transcurso dialógico, que se presentificam, se ressignificam num presente–passado que se projeta para o futuro.

Do passado remoto e próximo com formas de agir, com valores e padrões ideais reportados por narrativas exemplares e transmissoras de atitudes morais, de formas de educação, de defesa do humanismo que configuram de forma temática, composicional e estilísticas, gêneros literários que atravessaram séculos e povos, numa travessia reveladora das raízes da literatura infantil que, de obra destinada a adultos, passou a ser destinada às crianças, quando valorizaram a Infância.

Nesse percurso são relevantes a interdependência de textos e contextos e o encontro do texto concluído com o que se elabora, com o encontro de sujeitos, de autores.

Era uma vez... Outra vez... e se dá a magia.

Na trajetória histórica detectamos a permanência de mitos, fantasias, valores da tradição literária secular que se propagam na atualidade e nutrem a Literatura Infantil Brasileira, muito jovem em relação aos países europeus. Ser jovem é prerrogativa de temporalidade e espacialidade de um Brasil com origem no século XVI, em um novo mundo, que se cruza com a história e a cultura dos tempos e espaços remotos e a memória recupera e projeta a gênese da literatura infantil de forma exemplar e fantasiosa na produção literária brasileira.

Segundo Coelho (1981, p.39), Monteiro Lobato elogiou a publicação de Talles de Andrade, declarando que “Saudades”, de 1919, é “Livro para a infância que cai em nossos meios pedagógicos com o fulgor e o estrondo de um raio” e, por sua vez, Lobato soube aproveitar de forma original a novidade, os elementos descobertos por Andrade sobre a vida brasileira – o mundo natural, a vida simples e difícil da roça, desvalorizados pelo urbanismo e utilizá-los, relacionando-os, dialogando com a novelística universal. E assim nasce em 1921 “A Menina do Nariz Arrebitado”, que marcou o início da Literatura Infantil no Brasil, rompendo com o racionalismo tradicional, pela liberação da criatividade. Objetivando escrever para as crianças, Lobato declara que

... para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me como eu vivi dentro de Robinson Crusóé de Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora, sim morar como morei no Robinson... (apud COELHO, 1981, p. 356)

E *Era uma vez...* Lobato é sempre outra vez... fórmula, expressão que desloca o leitor do cotidiano temporal e espacial para o misterioso, ambíguo da ficção. Rompe-se a relação com o real e mergulha-se noutra espaço dialogando com os contos de fadas da tradição, mas tratando-os de forma metalinguística.

Tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidades. Falam em correr o mundo a fim de se meterem em novas aventuras. Aladino queixa-se de que sua lâmpada maravilhosa está enferrujando. A Bela Adormecida tem vontade de espetar o dedo noutra roca para dormir outros cem anos. O Gato de Botas brigou com o Marquês de Carabás e quer ir para os Estados Unidos visitar o Gato Félix. Branca de Neve vive falando em tingir os cabelos de preto e botar ruge na cara. Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. (LOBATO, apud SILVA, 2009, p.73)

Lobato mantém vínculos com a literatura tradicional e estabelece outros com a totalidade cultural de sua época, sem se desprender das raízes do passado remoto e/ou próximo, dá-se então, “O encontro dialógico de duas culturas e não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente.” (BAKHTIN, 2000, p.368). Destaca-se, portanto, Monteiro Lobato como um iniciador da Literatura Brasileira Infantil.

Na continuidade da pesquisa, Regina Zilberman publica “Como e Por Que Ler Literatura Infantil Brasileira”, em 2005. A autora comenta as principais obras, contextualizando-as e relacionando-as às reformas ocorridas na Educação Brasileira. Verifica-se que depois de ensaios e traduções iniciais, o Brasil tem seus criadores, escritores com experiências de produção de literatura consagrada que se dispõem a inventar pessoas, lugares, épocas e enredos, porque os leitores crianças pedem um produto diferenciado.

No final do século XIX, o Brasil progredia, a população aumentava e as diferentes culturas e etnias se expressavam, o que levou o país a passar por diferentes processos políticos e a promover o surgimento de uma nova sociedade, com a ascensão de uma classe média urbana, desejosa de maior

liberdade política, melhores negócios, novas chances para a educação. “O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente” (ZILBERMAN, 2005, p.15)

Estudiosos e críticos discorrem sobre o valor da obra de Lobato, marco fundamental na Literatura Infantil Brasileira, destacando: personagens de espírito aventureiro, que se envolvem em desafios e disponibilidade para enfrentar as mais diferentes situações, o que é condizente com a personalidade dos heróis tradicionais dos mitos, das lendas, dos contos folclóricos. Os principais agentes são crianças o que leva o leitor-criança à identificação; as personagens crianças e adultos são ligados à justiça, à ética e à fraternidade inseridos na vida brasileira “o que lhes confere autenticidade e nacionalidade.” (ZILBERMAN, 2005, p.24)

Zilberman (2005), comenta que, a partir de Monteiro Lobato, a literatura infantil se torna um negócio rentável e as editoras investem em outros autores; e a literatura infantil comprometida com a realidade brasileira amplia-se com Graciliano Ramos e “A Terra dos Meninos Pelados” (1939), em que aparece o realismo no fantástico e “Histórias de Alexandre” em que o autor recorre ao folclore, com narrativas fantásticas, aventuras que envolvem os leitores. “O resultado final é uma das principais obras elaboradas para crianças e jovens da literatura brasileira é outro daqueles livros que diverte grandes e pequenos” (ZILBERMAN, 2005, p.41)

Em destaque, Zilberman refere-se a Érico Veríssimo com as obras “Aventuras do Avião Vermelho” (1936), “O Urso com Música na Barriga” (1938) e “A Vida do Elefante Basílio” (1939). O autor preferiu os papéis principais distribuídos entre os animais. Continuadores da produção literária infantil surgem Maria José Dupré, Francisco Marins e outros que publicaram entre 1945 e 1960.

Nos recortes dessa trajetória, surge a década de 60, que se caracteriza pelo desenvolvimento, que se seguiu ao final da Segunda Guerra, com a Era Juscelino Kubitschek, que prometeu desenvolver o Brasil em cinco anos, o que equivaleria a cinquenta anos de progresso. Começou a década de 60 com inflação, restrição de crédito, agitação urbana e exigências no campo e na cidade. O governo teve dificuldades para lidar com a situação e o Exército

assumiu o poder com um golpe de Estado e o Brasil entra para nova fase histórica que, aos poucos, tornou-se repressora, autoritária. A literatura não escapou da repressão, mas sofreu menos, sobretudo a infantil, porque os escritores eram visados e a literatura infantil tornou-se um campo em que eles podiam se manifestar e conquistar leitores. Além disso, propostas do Estado quanto à organização do ensino e a reforma implantada no início da década de 70, com o ensino fundamental obrigatório como o antigo primário, com a duração de oito anos, aumentou o número de alunos nas escolas.

Na década de 70, Zilberman destaca as alterações quanto ao material didático, com valorização de autores contemporâneos e não obrigatoriamente canônicos, que estimulou a presença dos livros em sala de aula, liberando o professor do uso exclusivo do livro didático. Com o aumento do número de alunos e do tempo na escola, amplia-se o número de livros destinados ao professor, como instrumento auxiliar. Editoras produziam e enviavam aos professores e esses repassavam aos alunos.

A reforma da Educação de 1970, pela Lei 5.692, teve consequências porque, com tantos alunos, foram recrutados professores instruídos precariamente, através de cursos intensivos patrocinados pelos governos federal e estadual. Os cursos superiores, encarregados de diplomar professores, implantaram licenciaturas curtas com dois anos de duração e hoje, embora, ampliem a duração para três e quatro anos, muitos professores não estão preparados para assumir a sala de aula e a elaboração de material didático, por isso a preferência por material pronto – livro didático, apostilas, cadernos facilitadores da ação pedagógica.

Pesquisas realizadas na segunda metade dos anos 70 revelam o que acontecia com a literatura na educação fundamental e com a adoção de novos parâmetros pedagógicos, com os professores oscilando entre literatura para criança e para adultos, porque, por ser uma reforma recente, não havia procedimentos para a escolha de livros e leituras a serem utilizadas em sala de aula, e muitas vezes as leituras eram impróprias para a formação de leitores noviços, sobretudo por muitas escolhas recaírem sobre autores consagrados como José de Alencar e Machado de Assis. Constataram também, que os professores estavam desatualizados quanto à produção de livros literários para as crianças, presos ao passado, reflexos de seus estudos de formação.

Paralelamente, num contexto de repressão política, os autores de literatura infantil preferiam dialogar com as crianças, seu destinatário, e propor novas formas de narrar e de lidar com a tradição, num processo de ruptura e continuidade inovada, surgindo, conseqüentemente, uma produção qualitativa invejável, comparando-se ao que há de melhor para a criança em outros países. Como exemplo de produção, Zilberman destaca a produção de Ana Maria Machado que, em 1978, publica “História Meio ao Contrário”, que inicia por “e viveram felizes para sempre” que seria o desfecho e a autora subverte os fatos pela ideia de contrário do que se espera. E assim, Ana Maria Machado recria o gênero conto e elabora a obra de forma divertida, agradando o leitor.

História Meio ao Contrário dá um recado claro a crianças e adultos, estimulando a busca de uma existência independente, do ponto de vista pessoal, e o desagrado perante um sistema político autoritário e distanciado da população. (ZILBERMAN, 2005, p.54)

Novidades formais em narrativas aparecem de 1975 a 1985, rompendo e inovando os gêneros tradicionais, com os livros em que aparecem fadas, bruxas, madrastas, príncipes, moças pobres, e agora discutem temas contemporâneos que interessam ao leitor-criança brasileira. Exemplo disso é a “A Fada que Tinha Ideias”, de Fernanda Lopes de Almeida, publicado em 1971. A fada Clara Luz é a menina criativa. Sua rebeldia é simpática, construtiva ao contradizer a autoridade. Ela quer abrir caminhos pela imaginação e gosto de viver, é independente e desafiadora.

Criam-se obras em que Fadas inovadas são frequentes como: “A Fada Desencantada” (1975) de Eliane Ganem; “Onde Tem Bruxa, Tem Fada” (1979) de Bartolomeu Campos Queirós; e “O Fantástico Mistério de Feiurinha” (1986) de Pedro Bandeira. Outras obras recriam a literatura tradicional como: “O Rei de Quase Tudo” (1974), de Eliardo França; “O Reizinho Mandão” (1978), de Ruth Rocha e a sequência “O Rei que não Sabia de Nada” (1979) e “A Volta do Reizinho Mandão” (1982). Dessa forma, a literatura infantil se desenvolve recuperando mitos e interagindo com a sociedade brasileira moderna, dando à criança melhor conhecimento de si mesma e do seu mundo. E a trajetória histórica continua com Lygia Bojunga, Ziraldo, Edy Lima, Viviana de Assis Viana, Joel Rufino, Maria Heloísa Penteado, com a retomada de fadas, reis,

bruxas, personagens folclóricos, mitos reinventados e até mesmo revisitados, e assim a Literatura Infantil Brasileira,

De animais aos humanos e retornando a eles, (...) deu um grande passo, ampliando as possibilidades de representação do mundo interior da criança, sem ter de renunciar à comunicabilidade com o leitor, nem ter de apelar ao socorro dos adultos na condição de auxiliares mágicos ou decifradores dos sentidos ocultos dos textos. (ZILBERMAN, 2005, p.79)

No início da modernidade, Monteiro Lobato já havia colocado as mulheres em primeiro plano, como a personagem Lúcia, “A Menina do Narizinho arrebitado”, em 1921. Foi no livro destinado a crianças que as mulheres se tornaram populares e famosas. Mulheres dos contos de Perrault à atualidade não têm qualidades mágicas nem aparatos sobrenaturais predominantes.

As mulheres–personagens infantis vivem a realidade do cotidiano e a problemática que envolve o leitor, revelando alternativas de vida e comportamento, através do realismo no fantástico. E como exemplo, Zilberman cita “Raul da Ferrugem Azul”, de Ana M. Machado, de 1979, que ainda se liga ao sobrenatural, porque Raul tem manchas azuis na pele de efeito alegórico, por significar a falta de ação do menino, quando se encontra com injustiças ou ações incorretas, que ele aceita conformado. A conversa com Estela, menina que enfrenta os meninos mais velhos na defesa de seus princípios, transforma Raul que passa a defender os mais fracos. Como consequência, desaparecem as manchas.

A literatura se transformou com a liderança de meninas e moças personagens, e com escritoras.

Assim,

De Clara Luz, de Fernanda Lopes de Almeida, a Clarice, de Eliane Ganem, a literatura infantil viveu uma década de mudanças, lideradas por representantes do sexo feminino que reproduziam, no âmbito da narrativa destinada a crianças e adolescentes, o que se passava na sociedade e na cultura. Em ambos os casos, as mulheres reivindicavam reconhecimento e retribuíaam com ações transformadoras. (ZILBERMAN, 2005, p.88)

As transformações chegam também aos contos tradicionais, de encantamento, de fada e populares porque os escritores passam a nacionalizar os caminhos abertos pelos contos tradicionais, privilegiando o que se enraizara na História do Brasil e desafiando os estereótipos. Assim surgem “Chapeuzinho Amarelo” (1979) de Chico Buarque de Holanda, “Uma Ideia Toda Azul” (1979) de Marina Colasanti, e “História de Trancoso” (1983) de Joel Rufino dos Santos. Com eles, o gênero passou por renovação, histórias e contos foram elaborados a partir do modelo tradicional, mantendo-se estrutura e muitas vezes personagens conhecidos, mas desmitificando os modelos de comportamento, discutindo temas atuais e criando situações novas, porque

Recorrendo ao universo do conto de fadas, Marina Colasanti pode contrariar a tendência ao conformismo que marca o gênero tradicional. Renova-o, pois, ao mesmo tempo preservando conquistas obtidas por esse tipo de história, assegurando, dessa maneira, lugar na trajetória da literatura infantil nacional. (ZILBERMAN, 2005, p.101)

Nesse percurso histórico, Zilberman destaca que o mercado consumidor crescia e urgiam propostas de vanguarda. Belo Horizonte, através da Editora Comunicação, sai na frente com a publicação, “O Menino e o Pinto do Menino” (1975) de Wander Piroli, obra que cria polêmica pela crítica, que antes não se manifestava e a discussão agora é motivada pelo título ambíguo e pelo desenho da capa que reforça a ideia do título.

O mérito de Wander Piroli foi o de romper fronteiras e como a ruptura sempre “provoca” a “crítica”, os tradicionalistas não aceitaram facilmente a proposta do editor e do escritor, ambos de Minas Gerais. O enredo da obra é simples linear, expondo problemas domésticos e as condições para se manter o pintinho dentro de um apartamento. O texto apresenta, além do cotidiano da população brasileira residente em grandes centros urbanos, a perspectiva da criança que percebe a situação dos pais, a boa intenção da professora, a fragilidade de sua condição pessoal.

Esse exemplo de literatura realista interessa a qualquer público e abriu um caminho sem volta a outras publicações que se seguiram como “Os Rios Morrem de Sede” do mesmo autor e “Pivete” (1977) de Henry Correa Araujo; “Lando das Ruas” (1975) de Carlos de Marigny e “Os Meninos Rua da Praia”

(1979) de Sérgio Capparelli. Da temática, destacam-se: a fragilidade da criança e do grupo social ao qual ela pertence; os problemas sociais relacionados ao meio ambiente; os diagnósticos que transtornam a vida da classe média brasileira; o menino de rua e outros excluídos, a inserção no mundo do trabalho e a expectativa de aceitação pela sociedade. E o contar histórias continua sua progressão, porque

Desde 1975, a narrativa para crianças vem ensaiando a ruptura com os limites da representação verista, desafio permanente porque envolve não apenas as expectativas do público e das instituições literárias, mas igualmente as possibilidades de adequação do tema às disposições do leitor ainda criança e adolescente. A experiência, bem – sucedida... deu margem ao aparecimento de novos gêneros literários, colocou heróis mirins na posição de protagonistas e direcionou a literatura para horizontes mais amplos, como o da narrativa policial e de investigação. (ZILBERMAN, 2005, p.109)

E os livros como “O gênio do Crime” (1969), “O Caneco de Prata” (1971) e “O Livro de Berenice” (1984) de João Carlos Marinho exemplificam a narrativa policial para crianças, envolvendo mistério, descobertas e soluções, seguindo as características próprias do gênero que conquista o leitor pelo assunto, pela investigação, mistério, ingredientes que exigem habilidade do escritor em encontrar boas soluções condizentes ao público leitor: a criança.

A essas obras, o autor acrescentou outras até os anos 90 e propôs um paradigma seguido por outros escritores como Marcos Rei e Pedro Bandeira. O gênero se apresenta com as seguintes características: as personagens são crianças ou jovens bastante inteligentes; o grupo é misto e unido por amizade; cada participante exibe uma qualidade singular; as personagens normalmente não têm problemas econômicos; o grupo encarrega-se de denunciar alguma ação criminosa que os atinge. “O gênero policial, que nasceu para divertir crianças e adolescentes, leva-os igualmente a refletir sobre sua condição e posição na sociedade, proporcionando leitura agradável, mas também conhecimento e reflexão.” (ZILBERMAN, 2005, p.126)

A Literatura Brasileira Infantil e sua singularidade, suas tendências, seus desafios e sua ousadia das últimas décadas chega à atualidade com novos recursos gráficos e procedimentos de linguagem como a metalinguagem, a paródia e a intertextualidade. Como exemplo, temos o livro “Um Homem no Porão”, escrito por Ricardo Azevedo (Prêmio Banco Noroeste / Bienal do Livro,

Melhor Texto Infantil, 1982 e Bienal de Ilustração de Bratislava – Menção Honrosa, Checoslováquia, 1983), que está na 10ª impressão, em 2ª edição, 2012, pela Editora Ática.

O escritor-protagonista revela-se como porta-voz de escritores que refletem sobre a sua escritura, usando da metalinguagem e liberando sua criatividade na intertextualidade com histórias tradicionais, de onde saltam personagens e questionam o criador.

A seguir, trechos do livro “Um homem no porão” de Ricardo Azevedo:

Era uma vez um autor de contos para crianças (...)  
 Acabara de ter uma boa ideia: que tal a história de três patinhos e uma raposa desalmada? (...)  
 Depois sentado diante da máquina de escrever começou: (...)  
 A história estava ficando ótima. (...)  
 Nesse momento, inesperadamente, apareceu uma raposa.  
 - Agora chega! – disse ela saltando em cima da mesa. (...) -  
 Ué! Não está vendo? – respondeu ela. – Sou eu! A raposa da sua história. Saí de sua cabeça...  
 O autor ficou espantado. (...)  
 - Estou cansada de ficar sempre com o papel de bandida, perseguindo a bicharada, matando e fazendo ruindades – continuou a raposa. – Quem lê uma história dessas vai pensar o quê?  
 E o pior é que é tudo mentira da grossa.  
 (AZEVEDO, 2004, p.57,52,57)

O autor continua escrevendo e os personagens sapo, princesa, patinhos, cordeiros, saem livro para questioná-lo

Passara anos de sua vida trancado no sótão escrevendo histórias para crianças. Quantos contos de fadas, novelas de gigantes e madrastas, romances de dragões, bruxas e mocinhos!  
 Quem sabe não era hora de parar e mudar um pouco de assunto?  
 É, de repente, aquele homem sentiu vontade de escrever histórias de gente de carne e osso como ele.  
 (...) - Chega de inventar histórias que, mesmo sem ler, todos já sabem o que vai acontecer e como vão terminar. Chega de só inventar pessoas e coisas que nem existiram nem poderiam existir. Quero inventar, fantasiar, quero escrever o que me der na telha, mas sem esquecer o lugar onde estou, o tempo em que vivo, as pessoas daqui, a vida que a gente leva... Vou olhar um pouco, inventar um pouco, lembrar um pouco, fazer uma misturada e pronto. Tem muito pano pra manga. É assunto a dar com pau!

O autor sorriu. Já sabia até por onde começar. (AZEVEDO, 2004, p.3, 2)

Sua obra dialoga com a Literatura tradicional moderna e com Monteiro Lobato, através da tematização, composição e estilo próprios dos gêneros – conto e fábula – e associações múltiplas que se atualizam no conto “Um homem no sótão”, gerando uma nova criação literária. Percebe-se que leituras prévias de Ricardo Azevedo funcionaram como condicionadores de sua obra intertextualizada pelo processo de adesão à tradição e pela ruptura com contos e fábulas do passado da tradição literária.

Confirma-se então, que o passado se torna presente e projeta o futuro e nessa dimensão temporal, os gêneros literários

ao longo dos séculos de sua existência, acumulam as formas de uma visão do mundo e de um pensamento (...)” e o escritor “revela as virtualidades do sentido latentes no gênero. (...) “Uma obra literária, (...) revela-se principalmente através de uma diferenciação efetuada dentro da totalidade cultural da época que a vê nascer, mas nada permite encerrá-la nessa época: a plenitude de seu sentido se revela tão somente na grande temporalidade. (BAKHTIN, 2000, p.366)

Muitas obras da Literatura Infantil Brasileira, como já ocorre com a produção de Monteiro Lobato, vão garantir sua sobrevivência por provocarem o rompimento nas fronteiras do tempo e do espaço, por viverem na grande temporalidade, porque revelaram os séculos passados, ressignificaram o presente e projetar-se-ão para o futuro.

É o que se espera de obras literárias destinadas às crianças escritas por Graciliano Ramos, Ana Maria Machado, Ziraldo, Marina Colasanti e por muitos outros

O espelho utilizado para os novos autores se mirarem não mais provém de fora, mas de dentro da nossa tradição, aparecendo o criador de Narizinho e Emília como o clássico a reverenciar e, ao mesmo tempo, transgredir. (...)nossos autores apresentam-se como inovadores diante de uma tradição sólida que, se lhe oferece modelos, pede igualmente para ser permanentemente desconstruída e reconstruída, conforme um esforço que justifica a leitura deles por todos, hoje e sempre. (ZILBERMAN, 2005, p.168-171)

Os escritores, ao se voltarem para a tradição inovam, desconstroem e reconstroem obras vinculadas à história da cultura. Apontam caracteres da formação da Literatura Brasileira, marcando sua identidade e brasilidade e “procuram despertar o desejo de penetrar nas obras como algo vivo, indispensável a nossa sensibilidade e visão de mundo.” (CANDIDO, 1993, p.9)

Antonio Cândido (1993, p.23), ao refletir sobre a literatura no Brasil, como síntese de tendências universalistas e particularistas, dimensiona a formação da Literatura Brasileira Infantil com suas características internas de língua e imagens, de elementos de natureza social e psíquicos organizados literariamente, sobretudo a partir de Monteiro Lobato.

Há, no Brasil, autores conscientes de seu papel com os receptores crianças, um público que favorece a existência de obras, mecanismos transmissores, e há linguagem que os funde, os relaciona numa comunicação dialógica. Há a valorização de uma tradição histórico-cultural com suas produções orais e escritas, que possibilitam uma continuidade literária transmitida pelos homens de diferentes espaços e tempos.

Por isso, a tradição histórica em seus recortes e a modernidade têm relevância para professores, mediadores comprometidos com a leitura, com a fantasia, com os valores e sobretudo com a criança. Eles buscam saberes para orientar seu trabalho com a literatura infantil inserida no cotidiano escolar.

A prática da leitura da literatura se faz com conhecimento da tradição em diálogo com a contemporaneidade, com o conhecimento do objeto literatura infantil em sua especificidade, em seus componentes de fantasia, de criação verbal, de significados plurais, imagísticos, simbólicos, temáticos, como a luta pelo poder, a conduta dos povos, a transmissão de valores e experiências de uma geração à outra, a influência dos costumes, a mobilidade histórica passado–presente–futuro e sua ressignificação.

A História nos revela que narrar, contar e ouvir histórias é um costume tão antigo como a história do ser humano falante. Contar, ouvir e ler histórias envolvem preparação para que a leitura seja prazer e conhecimento. Por isso, o mediador, um leitor privilegiado, faz leituras prévias para conhecer o gênero, a temática, a estrutura narrativa, as intenções do autor moduladoras da voz e dos gestos. Trata-se de preparação anterior à contação. Para concretizar o ato de contar, se realiza uma leitura, em que fazem descobertas, decifração de

detalhes, de implícitos, de recursos de linguagem utilizados para a transmissão de ideias, experiências, conhecimentos, divertimento, numa concepção dialógica.

As narrativas revelam um imaginário rico, atraente e “o lastro universal, espécie de magma interno, intenso e fervilhante que, vindo à superfície, multiplica-se em histórias aparentemente tão diversas, em tantas línguas distintas com tantos cenários diferentes, exóticos ou familiares.” (SILVA, 2008, p.54)

### **1.3 A narrativa das Fábulas – uma Breve Análise de Esopo e Millôr Fernandes**

As histórias são produzidas por autores de determinadas épocas que revelam o pensamento da sociedade, sua vida, seus costumes, suas crenças, aquilo que acreditam ser o melhor para viver.

Dentre as múltiplas narrativas, destacam-se as fábulas, como um dos gêneros mais antigos, contadas e recontadas ao longo dos séculos. A princípio eram contadas para adultos para aconselhar e distrair, mas adultos e crianças formavam o coletivo.

Smoka (1995) declara que a fábula existe desde que o homem passou a se expressar pela fala e que esse gênero relata fatos acontecidos a deuses, homens, animais e objetos, diferenciando-se do conto, por encerrar uma lição de moral, que leva à reflexão sobre a conduta, o relacionamento social e reflete a sabedoria popular.

Para Aveleza (2002), as fábulas são uma breve narrativa alegórica, de caráter individual, moralizante e didático em que animais, coisas, seres irracionais pensam, sentem, agem e falam como seres humanos. Nos episódios, simbolizam-se situações, comportamentos, interesses, sentimentos e paixões não focalizados de forma direta, para criticar pessoas ou grupos políticos.

Há uma multiplicidade de fábulas, contos, histórias que perpassam séculos e se atualizam de forma dialógica intertextual. A escolha das fábulas “O lobo e o cordeiro” de Esopo (VI a.C.) e de Millôr Fernandes (XX e XXI d.C.) para esse estudo se baseia na popularidade, na produção de fábulas que têm

como texto-base a fábula de Esopo. Elas exemplificam o processo de intertextualidade entre textos em que se entrecruzam diferentes entonações e vozes dos autores. Essas vozes se confrontam, se aceitam, provocam subversões.

“O lobo e o cordeiro” de Esopo tornou-se texto fundador para variantes textuais produzidas por Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato e outros. O texto-base constitui-se condição para a construção de sentido do discurso da variante intertextual. Cabe ao leitor identificar as vozes, para desconstruir e reconstruir o percurso de elaboração do sentido, para compreender a orientação social, histórica do sujeito “que imprime intencionalidade no que é dito, ao como é dito, ao porquê é dito” (DISCINI, 2004, p.13)

A escolha das fábulas se atém às vozes de Esopo e de Millôr Fernandes, realçando alguns procedimentos de análise como: o exame de semelhanças e diferenças quanto à temática, à composição narrativa e ao discurso; à construção da significação intertextual na transformação do conteúdo, à subversão do texto-base e ao núcleo figurativo-personagens.

A partir dessa proposta de análise se faz a leitura das fábulas: Esopo. Século VI a.C. “O Lobo e o Cordeiro”:

Um lobo, ao ver um cordeiro bebendo de um rio, resolveu utilizar-se de um pretexto para devorá-lo. Por isso, tendo-se colocado na parte de cima do rio, começou a acusá-lo de sujar a água e impedi-lo de beber. Como o cordeiro dissesse que bebia com as pontas do beijo e não podia, estando embaixo, sujar a água que vinha de cima, o lobo, ao perceber que aquele pretexto tinha falhado, disse: “Mas, no ano passado, tu insultaste meu pai”. E como o outro dissesse que então nem estava vivo, o lobo lhe disse: Qualquer que seja a defesa que apresentes, eu não deixarei de comer-te. Moral: Ante a decisão dos que são maus, nem uma justa defesa tem força. (SMOKA, 1995. p.126).

Ao apresentar Esopo, Smoka afirma que muito se discute sobre a existência de Esopo, dizendo que ele teria nascido na Trácia, na Lídia ou na Frigia, regiões da Ásia Menor, no século VI a.C. Homem de muita cultura e muita criatividade, teria sido levado como escravo para a Grécia. Atenas, na Antiguidade (século VI e V a.C.), era lugar de encontro de escritores e artistas. Diziam que Esopo era hóspede brilhante da cidade e que lhe fora erigida uma estátua feita por Lisípedes.

Esopo deixou obra que revela visão crítica da natureza humana e lições de moral que, passados mais de 25 séculos, mantém sua atualidade. (SMOKA, Neide, 1995, p.5-6).

A seguir, Millôr Fernandes, “O Lobo e o Cordeiro”:

Estava o cordeirinho bebendo água, quando viu refletida no rio a sombra do lobo. Estremeceu, ao mesmo tempo que ouvia a voz cavernosa: “Vais pagar com a vida o teu miserável crime.” “Que crime?” – perguntou o cordeirinho, tentando ganhar tempo, pois sabia que como o lobo não adianta argumentar. “O crime de sujar a água que bebo.” “Mas como sujar a água que bebes se sou lavado diariamente pelas máquinas automáticas da fazenda?” – indagou o cordeirinho. “Por mais limpo que seja um cordeiro é sempre sujo para um lobo” – retrucou dialeticamente o lobo. “E vice-versa” – pensou o cordeirinho, mas disse apenas: “Como posso sujar a sua água se estou abaixo da corrente?” “Pois se não foi você foi seu pai, foi sua mãe ou qualquer outro ancestral e vou comê-lo de qualquer maneira, pois como rezam os livros de lobologia, eu só me alimento de carne de cordeiro” - finalizou o lobo preparando-se para devorar o cordeirinho. “Ein moment! Ein moment!” - gritou o cordeirinho traçando o seu alemão Kantiano. “Dou-lhe toda razão, mas faço-lhe uma proposta: se me deixar livre atrairei pra cá todo o rebanho.” “Chega de conversa – disse o lobo. “Vou comê-lo, e está acabado.” “Espera aí - falou firme o cordeiro.” “Isto não é ético. Eu tenho, ao menos, direito a três perguntas.” “Está bem” – cedeu o lobo irritado com a lembrança do código milenar da jungle.” Qual é o animal mais estúpido do mundo?” “O homem casado” – respondeu prontamente o cordeiro. “Muito bem, muito bem!” - disse logo o lobo, logo refreando, envergonhado, pelo súbito entusiasmo. “Outra: a zebra é um animal branco de listas pretas ou um animal preto de listas brancas?” “Um animal sem cor pintado de preto e branco para não passar por burro” – respondeu o cordeirinho. “Perfeito! - disse o lobo, engolindo a seco. “Agora por último, diga uma frase de Bernard Shaw. “Vai haver eleições em 66” – respondeu logo o cordeirinho, mal podendo conter o riso. “Muito bem, muito certo, você escapou!” – deu-se o lobo por vencido.

E já ia se preparando para devorar o cordeiro, quando apareceu o caçador e o esquartejou.

Moral: quando o lobo tem fome não deve se meter em filosofar (FERNANDES, 1974, p.21)

Millôr Fernandes (1923-2012) viveu parte de sua vida no Brasil, no período democrático, livre, e no período de 1964 a 1985, conviveu com a Ditadura Militar, em um contexto de perseguições políticas, de controles cerceadores da liberdade de expressão, de mecanismos de repressão.

Em 1978, o autor publica “Novas Fábulas Fabulosas” e segundo Coleone (2008, p.24) “quem cria se vê obrigado a burlar as coerções do discurso, buscar outras formas de dizer aquilo que se encontra interdito, impedido naquele momento” e, por isso, Millôr Fernandes revisita, ressignifica as fábulas de Esopo para criticar, manifestar-se contra a Ditadura, de forma irreverente, humorística, refletindo em suas fábulas o contexto sociocultural brasileiro.

Vinte e cinco séculos separam Esopo (VI a.C.) e Millôr Fernandes (séc. XX e XXI d.C.) e ao comparar suas fábulas “O lobo e o cordeiro” verifica-se que a relação dominador e dominado perdura na trajetória histórica, porque “a história tem como noção central a possibilidade de visitar, refazer ou fazer de outra forma o que já está constituído e tem a mobilidade, por ser memória do passado e memória do futuro.” (GEGe, 2009, p.56)

Nessa proposta de leitura comparativa entre as fábulas, cotejam-se os textos pelo conteúdo temático: o lobo quer comer o cordeiro, o que provoca a defesa e contra-defesa em nome da sobrevivência do dominador sobre o dominado.

Esse eixo temático mantém-se nas duas fábulas, destacando a ferocidade do lobo e a mansidão do cordeiro, mas Millôr Fernandes altera o núcleo temático do texto-base de Esopo, realçando a esperteza do cordeiro, que usa argumentos diferenciados para ganhar tempo, aguardando a chegada do caçador.

Em Esopo, o lobo é feroz, dominador e o cordeiro, medroso, submisso e dominado e Millôr Fernandes, ao dialogar com Esopo, altera a relação de oposição pela argumentação, pela esperteza do cordeiro, que envolve o lobo. O cordeiro sobrevive pela argumentação. Conserva-se a ferocidade do lobo, mas altera a pacificidade do cordeiro que não se submete ao lobo. Sua pacificidade altera-se de submissão para o uso da inteligência, esperteza, conhecimento de Ética, de Kant, outras vozes que permeiam o texto.

Do eixo temático, passa-se ao âmbito do narrar. As fábulas apresentam a mesma sequência narrativa e, no encadear dos fatos, tem-se o fazer e o ser dos sujeitos personagens: lobo e cordeiro. O esquema narrativo, nas duas fábulas, inicia-se com a chegada do lobo e a expressão de vontade de comer o cordeiro “pretexto para devorá-lo” em Esopo e “- Vais pagar com a vida o teu

miserável crime”, em Millôr Fernandes. Coloca-se o problema que precisa de solução e o tom narrativo marca maior tensão, devido ao uso das palavras. Em “O lobo e o cordeiro” de Millôr: “Estremeceu, ao mesmo tempo que ouvia a voz cavernosa”. Palavras como “estremeceu” e “voz cavernosa” acentuam o medo, consequência da acusação de “crime”. Cria-se a imagem do medo intenso.

Na sequência, se desenvolve a ação de argumentação para resolver o problema. É, na argumentação do cordeiro da fábula de Millôr que ocorre a maior diferenciação, subvertendo o desfecho dado por Esopo: o lobo vence e o cordeiro morre. Já o cordeiro de Millôr Fernandes salva-se e o lobo morre.

As estratégias argumentativas como: o diálogo, que dá maior veracidade ao fato; a atualidade de ser limpo, com o uso de tecnologia “sou lavado diariamente pelas máquinas automáticas da fazenda”; o uso dos conhecimentos “livros de lobologia”, “o cordeirinho traçando o seu alemão Kantiano” e “Isto não é ético” sustentam a argumentação de defesa, prolongando o tempo do cordeiro, que espera ser salvo pelo caçador. A ação intelectual do cordeiro se realiza por “ganhar tempo”, não por convencer o lobo.

No núcleo figurativo, as personagens são moduladas pelo querer e ser: o lobo, por querer devorar o cordeiro e por ser ardiloso. O cordeiro, por querer sobreviver e por ser pacífico. O querer e ser das personagens refletem o seu fazer revelado no desenvolvimento da narrativa, através de suas ações argumentativas.

Entre essas personagens, há um querer comum, que é sobreviver: o lobo come para sobreviver, o cordeiro argumenta para sobreviver.

Comer o cordeiro é ação milenar do lobo, por isso o cordeiro evolui por sua argumentação, que revela astúcia e envolve o lobo, distraíndo-o de seu objetivo com o jogo de perguntas e respostas. O jogo transforma o lobo, o que é perceptível quando se analisam as suas reações às respostas dadas pelo cordeiro: “- Muito bem, muito bem.”; “– Perfeito! ... engolindo seco”; “- Muito bem, muito certo, você escapou – deu-se o lobo por vencido”. Nesse momento da narrativa, chega-se a um clímax, ao pensar que o cordeiro conseguiu salvar-se, mas... “E já ia se preparando para devorar o cordeiro... “E a expressão” ia se preparando” denota a lentidão do lobo para sair do âmbito do jogo, da brincadeira para retornar a sua natureza feroz.

Concluindo, o cordeiro com sua sabedoria e esperteza, consegue atingir o lobo em sua forma de ser, mas o lobo, símbolo de força, de poder sobre o outro, “como rezam os livros de lobologia”, não pode se transformar em sua natureza de domínio sobre o outro. Mas o cordeiro sabia disso. Só precisava ganhar tempo para chegar a ajuda do caçador que “apareceu e o esquartejou.”

E a moral se manifesta: Ante a decisão dos que são maus, nem uma justa defesa tem força (Esopo, sec. VI a. C.); Quando o lobo tem fome não deve se meter em filosofar. (Millôr Fernandes XX e XXI d. C.)

A leitura comparativa intertextual motiva a análise contextual, dependendo do repertório e experiências do leitor. Cabe ao mediador acompanhar a recepção dos ouvintes ou leitores, porque a leitura textual, acentuadamente temática e descritiva pode ser feita da criança ao adulto, em diferentes níveis de compreensão e interpretação.

Passa-se da análise textual à contextual das fábulas de Esopo (VI a.C.) e de Millôr Fernandes (XX e XXI d.C.) relacionadas ao contexto pois, ao lado dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do gênero, não se desprezam elementos sociais e históricos de sua época, por isso

os estudos procuram verificar a medida em que as obras espelham ou representam a sociedade, descrevendo os seus vários aspectos. É a modalidade mais simples e mais comum, consistindo basicamente em estabelecer correlações entre os aspectos reais e os que aparecem no livro. (CÂNDIDO, 1972, p.10)

Considera-se que a leitura das fábulas reflete valores e denúncias sociais que os autores, Esopo e Millôr Fernandes incorporam de sua época histórico-cultural.

A sociedade em que viveu Esopo, caracterizava-se por batalhas, conquistas de territórios, captura dos dominados transformados em escravos. Era a época da luta pelo poder, pela compra de escravos e ampliação de territórios.

Os valores como honestidade x desonestidade, coragem x fraqueza, verdade x falsidade eram confrontados e estabelecidos como preceitos orientadores da conduta humana. “As fábulas simbolizam o elogio das virtudes e a censura dos vícios, como uma constante preocupação ética que ultrapassa,

frequentemente, a simples e despreziosa observação dos fatos cotidianos.” (SOUSA apud FARENCENA, 2003, p.22)

Esopo, de escravo passa a homem livre, graças à sua inteligência, à sua forma engenhosa de criar e contar fábulas, o que impressionou autoridade e resultou em sua liberdade. Mas a liberdade de expressão provocou a sua morte.

Séculos passados, a história do pretérito se torna presente com Millôr Fernandes (XX e XXI d.C.). Escritor, jornalista contemporâneo, que viveu a democracia e a ditadura militar 1964. Entrecruzando o contexto histórico-cultural dos autores, há fatores comuns como a repressão e a falta de liberdade de expressão, o que leva o autor a publicar em 1973, as “Fábulas Fabulosas” e em 1978, “Novas Fábulas Fabulosas”, porque “quem cria se vê obrigado a burlar as coerções do discurso, buscar outras formas de dizer aquilo que se encontra interdito, impedido naquele momento.” (COLEONE, 2008, p.24)

Por isso Millôr Fernandes escreve as fábulas, gênero fantástico e alegórico para se manifestar contra a Ditadura Militar no Brasil (1964) e refletir sobre os costumes sociais, subvertendo crenças e valores da sociedade brasileira. Sua criação reveste-se de humor e irreverência num contexto de movimentos políticos, lutas trabalhistas, greves, manifestações sindicais e estudantis.

As fábulas refletem momentos históricos situacionais e sua escritura se produz por escolhas discursivas intencionais que permitem a leitura contextual.

As fábulas “O Lobo e o Cordeiro” de Esopo (VI a.C.) e de Millôr Fernandes (XX e XXI d.C.), como produção literária, é um objeto social com indícios temáticos que apontam para as relações sociais em suas tensões de valores, que refletem a consciência social deflagrada pelos fatos históricos, como escravidão e ditadura militar, ganância, poder, violência para submeter o povo.

Assim, nos reportamos a Antonio Cândido em “Literatura e Sociedade” (1985), quando afirma que a obra literária só pode ser entendida “fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra [...] que se combinam como momentos necessários do processo interpretativo.” (CANDIDO, 1985, p.4)

Seguindo a orientação crítica, procuramos na análise das fábulas, detectar os fatores que atuam na organização do texto, o que os particulariza e os aproxima. Dessa forma, o fator escravidão/ditadura configuram submissão, opressão em oposição à liberdade, que favorecem a temática do gênero fábula, que denuncia, critica, alertando o leitor, o ouvinte para a simbologia, a moral expressa pelo lobo e pelo cordeiro. Lobo, símbolo de força, poder e Cordeiro, fraqueza, submissão.

No lobo, a força e a ferocidade não são controladas, o que impede o discernimento, como comprovam os argumentos do cordeiro de Esopo. Já os argumentos do lobo, de Millôr Fernandes, são obscurecidos pela esperteza do cordeiro. Mas, na conclusão, se mantém a ferocidade, que só é eliminada pelo homem-caçador.

Ainda, considerando o elemento contextual, tem-se a expressão de uma época ou de uma sociedade que é incorporada pelo texto de Millôr que usa de ironia, de humor como ocorre em “– Agora por último diga uma frase de Bernard Shaw. – Vai haver eleições em 1966. – respondeu logo o cordeirinho, mal podendo conter o riso.”

Essa resposta do cordeirinho revela o humor e a crítica, já que a Ditadura Militar, iniciada em 1964, manteria o poder autoritário, opressor por muito tempo. E incorporada à fábula, como fato histórico do Brasil, passa à elaboração artística, ficcional pelos recursos de ironia e de figuração de personagens expressos pelo cordeirinho do século XX.

As pesquisas, análises e reflexões apresentadas, na articulação de texto e contexto, apontam para as necessidades de se conhecer nosso objeto de estudo, a literatura destinada à criança, à infância.

#### **1.4 Literatura: reflexões sobre sua concepção**

E discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, e olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a spray em muros e edifícios da cidade, e fazer a eles a pergunta: o que é literatura?

(Marisa Lajolo)

Notei que descobrir novos lados de uma palavra era o mesmo que descobrir novos lados do Ser

(Manoel de Barros)

A literatura e sua concepção é alvo da Teoria Literária e há muitos estudiosos com sua conseqüente percepção do que seja literatura. É um enunciado? É uma linguagem? É uma instituição? É arte? É uma prática social?

A resposta sobre o que é Literatura não é óbvia, nem é possível chegar a um conceito exclusivo e único, segundo diferentes teóricos.

Jerry Eagleton, em “Teoria da Literatura: uma introdução”, expõe as possíveis concepções que não são restritas à Literatura e propõe que “talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou imaginativa, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar” (EAGLETON, 1987, p.2). E neste caso sua ideia é reafirmada por Roman Jakobson (1962), que considera a literatura “uma violência organizada contra a fala comum.”

“Violência”, porque a literatura como criação transforma a linguagem do cotidiano por meio de recursos como ritmo, tonicidade, imagens e outros traços da potencialidade de sentidos latentes nas palavras. Por isso os formalistas russos como Vítor Sklovski, Roman Jakobson, Yury Tynianov e outros preocuparam-se com a materialidade do texto literário “como uma organização peculiar da linguagem”. (EAGLETON, 1987, p.3)

Defendiam que a obra literária não transmitia ideias, não refletia sobre a realidade social nem revelava verdades. O foco formalista restringia-se à forma literária, à visão linguística sobre a literatura, limitando-a ao significante.

Os estudos dos formalistas russos avançaram e analisaram os sons, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, técnicas de composição - como efeito de estranhamento, como uma linguagem “estranha” transformadora e assim “o discurso literário torna estranha e aliena a fala comum; e ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa.” (EAGLETON, 1987, p.6). Na verdade, os formalistas não definiam a literatura, mas a “literaturidade” – os usos especiais da linguagem o que não é específico da literatura, porque são encontrados em outros textos

como discursos publicitários, humorísticos, políticos e mesmo em discursos cotidianos em que empregamos jogos sonoros, imagísticos, rítmicos etc.

Todorov (2000), ao elaborar o prefácio da obra “Estética da criação verbal”, de Bakhtin (2000, p.18), declara que Bakhtin, ao refletir sobre literatura, não se ateve aos estudos e teorias propostas pelos formalistas, não se preocupou, simplesmente, com a especificidade literária. Ele compreendeu sua relevância, mas defendeu que a especificidade só tem sentido em relação a uma história particular (da literatura ou da crítica) e não merece a posição central que lhe atribuíram. O que lhe parece agora mais importante são todos os laços que se tecem entre a literatura e a cultura, enquanto “unidade diferenciada” dos discursos de uma época. Segundo Edward Lopes (1994), Bakhtin propõe uma poética sociológica que permanece histórica e especifica formas e objetivos materiais próprios da literatura. Lopes argumenta que Bakhtin acerta as contas com os formalistas e marca sua posição relacionada à teoria da Literatura declarando:

A tarefa da teoria da literatura não é nem pinçar, na obra literária, os “reflexos” da realidade extraliterária, como proclamavam os marxistas, nem chegar a descobrir como o texto foi construído, como queriam os formalistas – era antes, tentar compreender como ocorre, nos textos da literatura, a produção do sentido: como o discurso literário vem a significar o que significa. (LOPES, 1994, p.69)

E ao comprovar sua colocação, Bakhtin (2000) não descarta totalmente os estudos dos formalistas, mesmo confirmando sua posição por postulados do materialismo dialético, com reivindicações e defesa da natureza social da Literatura – pois ela é sempre um artefato de natureza social (dialógica).

Mas a polêmica sobre conceituar Literatura prossegue e muitas indagações afloram. Seria a literatura um discurso não pragmático, ou seja, sem finalidade prática, uma linguagem auto referencial? Sabe-se que ela tem valor verídico e o como é dito importa para o efeito geral, mas não é definível de forma objetiva como um discurso científico. E Eagleton (1987) continua seu questionamento. Seria a literatura definida por características inerentes ou por características evidenciadas em certos tipos de escritos? O autor conclui que não é possível elencar características inerentes devido à grande diversidade na

produção literária e sua mobilidade constante em que não se consegue definir, atingir uma essência.

Seria a literatura o escrever bonito? Há o escrever bonito que se julga como má literatura. Seriam os julgamentos de valor responsáveis pela concepção de literatura? Literatura é um tipo de escrita valorizada?

Os julgamentos de valor parecem ter, sem dúvida, muita relação com o que se considera literatura e o que não considera – não necessariamente no sentido de que o estilo tem que ser “belo”, para ser literário, [...] ele pode ser um exemplo menor de um modo geralmente considerado como valioso. (EAGLETON, 1983, p.11)

A postura teórica, que considera a literatura uma escrita altamente valorizada, sofre instabilidade devido à variabilidade de juízos de valor. Isso explica que uma obra em uma época é literatura e em outra é filosofia ou história, portanto é discutível a validade de cânones estabelecidos por determinadas pessoas em um determinado momento e

Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer sobre isso. “Valor” é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas e à luz de determinados objetivos” (EAGLETON, 1983, p.12)

Há muitas transformações históricas que podem influenciar nos aspectos de valoração e o que era canonizado pode deixar de sê-lo, a partir de novos conhecimentos e, além disso, afirma-se que “todas as obras literárias... são reescritas, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; e na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma reescritura”. (EAGLETON, 1983, p.13) Daí a instabilidade em classificar uma obra como literatura, em se registrar juízos de valores objetivamente, já que há variedade de interesses e mesmo juízos particulares motivados pelos conhecimentos, “os interesses são constitutivos de nosso conhecimento, e não apenas preconceitos que o colocam em risco.” (EAGLETON, 1983, p.15)

Na estrutura de valores, é bom destacar que se encontram relações de poder da sociedade em que se vive e “os modos de sentir, avaliar, perceber e

acreditar se relacionam de alguma forma com a manutenção e reprodução do poder social” (EAGLETON, 1983, p.16)

De Terry Eagleton a Jonathan Culler (1999), continua a polêmica sobre a concepção de literatura e sua importância como objeto exclusivo da Teoria da Literatura, já que, na atualidade, a leitura da literatura mescla ideias oriundas de diferentes áreas como psicologia, filosofia, linguística, história e outros conhecimentos organizadores de projetos de leitura em que a literatura, como produto social, pode ser estudada. Nesse contexto, Culler defende que a teoria literária considera como distinção fundamental do texto literário em relação a outros textos, “a literariedade” “o que não é restrito à literatura, porque outros discursos a utilizam com frequência. Os recursos como metáfora, metonímia e outras figuras retóricas, a composição narrativa e outros frequentes na literatura surgem em diferentes discursos.

Mas o que é literatura? Poderia também ser uma pergunta sobre características distintas das obras conhecidas como literatura: o que as distingue das obras não-literárias? O que diferencia a literatura de outras atividades ou passa-tempos humanos? [...] como decidir quais livros são literatura e quais não são [...] há algum traço essencial distintivo, que as obras literárias partilham? (CULLER, 1999, p.28)

A pergunta quer ser respondida e os estudiosos procuram respondê-la, mas não se chega a uma conclusão porque durante vinte e cinco séculos pessoas escreveram o que se rotulou de literatura devido a um sentido, a concepções e estudos que têm apenas dois séculos. O sentido ocidental de literatura como “escrita imaginativa” apareceu no final do século XVIII.

Culler direciona seu questionamento não ao que é literatura, mas “ao que faz com que nós (ou alguma outra sociedade) tratemos algo como literatura” (CULLER, 1999, p.29). Do “interesse em como o que é dito se relaciona com a maneira como é dito” surgem inúmeras indagações sobre a literatura, a partir da constatação de ser imaginativa, não pragmática, de ser uma linguagem provocadora de curiosidade, de reflexão, de busca de implícitos de, em sua simplicidade, esconder-se a ambiguidade, portanto ser complexa.

Como se produz então o texto literário? Em primeiro lugar, contrasta com outros tipos de texto pela sua linguagem e pela exigência de um modo de

ler baseado em ações interpretativas do leitor; em segundo lugar, por sua descontextualização como o objeto sem funções e propósitos, o que promove a busca de sentidos suscitados pela especificidade do texto. Mas esse modo de ler não é restrito à literatura, o que significa estar presente em outros produtos textuais ou não textuais.

O problema sobre a concepção do que é literatura permanece e Culler propõe atentar-se para a sua natureza reunindo cinco perspectivas não excludentes: a literariedade, a ficção, a integração da linguagem, a estética e a intertextualidade ou auto-reflexão.

Por literariedade, concebe-se a literatura como a arte que coloca em primeiro lugar a linguagem, o desenho linguístico organizado para atrair a atenção, o que leva o leitor a atentar-se para os estratos da língua: sonoridade, ritmo, morfologia, sintaxe, semântica, imagística. Ao se considerar a integração da linguagem, concebe-se que a “literatura é linguagem na qual os diversos componentes do texto entram numa relação complexa” (CULLER, 1999, p.36) de reforço ou contraste entre as estruturas linguísticas diferenciadas como som e sentido, organização gramatical e temas. Nos jogos de palavras, na seleção e combinação, exploram-se as relações entre forma e sentido ou tema e gramática (morfologia, sintaxe, semântica), buscando compreender a contribuição de cada elemento para o efeito do todo. Essa perspectiva nos diz que: “Estudar algo como literatura, ... é olhar sobretudo a organização de sua linguagem, não lê-la como expressão da psique de seu autor ou como reflexo da sociedade que a produziu” (CULLER, 1999, p.37)

Por que a leitura da literatura suscita em olhar diferente? Esse olhar capta elocuições de indivíduos imaginários e não históricos, ambientes e orientações da linguagem para situações de elocução imaginadas. Na ficção, predomina a interpretação aberta pelo caráter de “ficcionalidade da literatura, que separa a linguagem de outros contextos nos quais ela poderia ser usada e deixa a relação da obra com o mundo aberta à interpretação.” (CULLER, 1999, p.39)

Além da organização linguística, de contextos de elocução e a relação ficcional, há a perspectiva estética. Culler considera que a literatura é objeto estético em que ocorre a combinação de forma sensorial e conteúdo espiritual, ideias, numa junção. “Uma obra literária é um objeto estético porque, com

outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo” (CULLER, 1999, p.39).

Os objetos estéticos, para Kant e outros teóricos, têm uma finalidade sem fim. Há uma finalidade em sua construção: são feitos de modo que suas partes operem conjuntamente para um fim. Mas o fim é a própria obra de arte, a prazer da obra ou o prazer ocasionado pela obra, não algum propósito externo. (CULLER, 1999, p. 40)

Segundo Bakhtin, em “Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance”,

o estético encontra-se na obra de arte e para compreender a sua singularidade, a sua relação com o ético e o cognitivo, seu lugar na cultura humana, necessita-se da filosofia sistemática com seus métodos”. ... “O conceito de estético não pode ser extraído da obra de arte pela via intuitiva ou empírica: ele será ingênuo, subjetivo e instável”. (BAKHTIN, 2002, p.16).

O autor desenvolve a concepção de estética e sua complexidade com reflexões sobre a participação da arte na cultura e seu sentido, sua forma de ser fato e singularidade analisada por argumentação sistemático-filosófica.

Na modernidade, Culler (1999), destaca ainda a construção intertextual ou auto reflexiva, ou seja, as obras são produzidas a partir de outras obras retomadas, contestadas e transformadas dialogicamente. Esse aspecto intertextual revela a obra em relação a outras obras, processando-se a comparação e leituras dos recursos responsáveis pela interação de sentidos: modos de ler a produção literária em relação a outras ou a si mesma como auto reflexividade – a metalinguagem, ou seja, indagar sobre si mesmo – a obra volta-se a si mesmo e esboça o seu sentido. “A literatura é uma prática na qual os autores tentam fazer avançar e renovar a literatura e, desse modo, é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura”. (CULLER, 1999, p.41)

Mas a intertextualidade e a auto reflexividade da literatura não constituem sua exclusividade, seu traço definidor, já que ocorrem com outras linguagens.

Esses aspectos apresentados pelos teóricos, como propriedades de obras literárias, lhe são marcantes, mas não exclusivas. São modos de dar relevância seja pela literariedade, pela intertextualidade ou por outros traços mencionados por Eagleton, Culler, Bakhtin na busca da identidade da literatura.

As reflexões continuam pelas décadas de 80 e 90 e lê-se literatura como categoria histórica e ideológica com funções sociais e políticas como exemplaridade, nacionalismo, reflexo da condição humana e outras, e como um tipo especial de escrita vinculada a um sujeito, um indivíduo racional e moral considerado livre de determinantes sociais, porque

O objeto estético, desligado de propósitos práticos e induzindo tipos particulares de reflexão e identificações, ajuda a nos tornarmos sujeitos liberais através do exercício livre e desinteressado de uma faculdade imaginativa que combina saber e julgamento na relação correta. (CULLER, 1999, p.44)

Culler argumenta que a literatura leva o leitor a complexidades, a questões éticas, ao exame de condutas, ao desenvolvimento da sensibilidade e da discriminação, à produção de identificação com homens e mulheres de condições diferenciadas. Outros argumentos destacam-se sobre a concepção de literatura e de suas funções como prática social, como instrumento ideológico “um conjunto de histórias que seduzem os leitores para que aceitem os arranjos hierárquicos da sociedade ou a literatura é o lugar onde a ideologia é exposta, revelada como algo que pode ser questionado.” (CULLER, 1999, p.45)

Antônio Cândido, na linha social, expõe que na leitura da literatura há que se considerar o elemento social não só de forma referencial que permite identificar uma época, uma sociedade “mas como fatos da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo”. (CÂNDIDO, 1985, p.7) Trata-se, portanto de interpretar esteticamente a assimilação do social como fator de arte, não como único elemento de análise, mas amalgamado a outros elementos que conceituam uma produção como arte literária. É o que exemplificamos ao realizar a análise textual e contextual das fábulas de Esopo (VI a.C.) e de Millôr Fernandes (XX e XXI d.C.).

Em seus estudos, Cândido destaca as funções da literatura escrita, denominando-as como total, social e ideológica. Para ele, a função total tem

origem “na elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão de mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados”. (CANDIDO, 1985, p.45).

Essa função total é responsável pela atemporalidade e universalidade da obra que não se prende a um lugar e a um momento determinados porque se fixa como patrimônio da civilização.

A função social decorre da própria natureza da obra literária ao inserir sua própria natureza da obra literária ao inserir em sua elaboração valores culturais em sua forma expressiva e comunicativa, porque

O artista quer atingir determinado fim; o auditor ou leitor deseja que ele lhe mostre determinado aspecto da realidade. Todo esse lado voluntário da criação e da recepção da obra concorre para uma função específica (...) que se poderia chamar de função ideológica” (CÂNDIDO, 1985, p.46).

Segundo o autor, as três funções se fundem na criação literária, correspondendo a certas necessidades de representar o mundo de forma ficcional que age sobre os leitores “e estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CÂNDIDO, 1985, p. 74).

Na sequência, citamos Culler que discorre outras propriedades da literatura como a reflexão solitária, o distanciamento, a apreciação da complexidade, a passividade e, ainda, no contraponto, a literatura pode ser considerada como perigo por provocar questionamentos sobre as autoridades, sobre os arranjos da sociedade:

Promovendo identificação através das divisões de classe, gênero, raça e idade, os livros podem promover um “sentimento de camaradagem” que encoraja a luta, mas também podem produzir um senso agudo de injustiça que torna possíveis as lutas progressistas.” (CULLER, 1999, p.46)

Da complexidade da arte literária, os teóricos destacam a sua diversidade como instituição e prática social e de linguagem baseada na liberdade de expressão - o que lhe é fundamental por denunciar, ridicularizar, exceder, ultrapassar, ficcionalmente, tudo o que foi e é dito e pensado, expor e criticar seus próprios limites, testar modos diferentes de dizer. É a arte da

liberdade e da ousadia, do convencional e contra o convencional, da busca incessante de sentidos, de expressividade de sua literariedade que promove a significação de forma incessante, por isso

Refletir sobre a literariedade é manter diante de nós, como recursos de análise desses discursos (literários), práticas de leitura trazidas à luz pela literatura: a suspensão da inteligibilidade imediata, a reflexão sobre as implicações dos meios de expressão e a atenção em como o sentido se faz e o prazer se produz. (CULLER, 1999, p.47)

“Ora direis ouvir estrelas” do poema de Olavo Bilac é o que se faz ao ouvir nossos teóricos, que abrem veredas para estudos desencadeadores de trabalhos, que comprovam a importância da literatura na formação de ideias, na busca de sentidos, no desenvolvimento do pensamento, da linguagem, para a formação de sujeitos críticos participantes do contexto sociocultural. Sujeitos esses: crianças, adolescentes, adultos, não importa.

Como se sabe, a Literatura como arte da palavra gera muitas reflexões e algumas divergências, sobretudo quando se pensa em Literatura Infantil e sua concepção: existe uma Literatura Infantil propriamente dita? Os livros destinados à criança são literatura?

### **1.5 De embates e debates: a Literatura Infantil e sua concepção**

Se a polêmica sobre a Literatura é intensa, como já vimos na apresentação de concepções discutidas principalmente por Eagleton e Culler, mais controvérsias existem com relação à concepção de uma literatura cujo destinatário é a criança.

O fato da literatura infantil aparecer no século XVIII, conforme já se apontou no percurso histórico, ela se torna o alvo de teóricos e críticos da Literatura que a associam à Pedagogia por ter sido um instrumento para promover a exemplaridade, a fixação de normas, regras, alfabetização e definir o papel da criança na sociedade, “o que chamamos de literatura infantil “específica”, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos.” (ZILBERMAN, 2003, p.44)

De certa forma, a criança como leitor participa da origem das obras infantis, porque ela necessita do livro para seu desenvolvimento e formação, como um suporte fora dela que auxilie de forma social e existencial, o preenchimento de um “espaço vazio” por não ter experimentação do mundo. (ZILBERMAN, 2003) “É esse lugar que a literatura infantil preenche de modo particular porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos adequados para a conquista da compreensão do real: a história e a linguagem.” (ZILBERMAN, 2003, p.45)

A autora expõe que a história mostra as relações existentes na realidade que a criança percebe sozinha e que a linguagem é mediadora entre a criança e o mundo e por isso se dá o conhecimento: “o ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber.” (PEUKERT, apud ZILBERMAN, 2003, p.45)

As peculiaridades da literatura infantil: composição dos gêneros, sua temática e estilística de acordo com a perspectiva da criança e o significado que a obra tem para ela, dá ao leitor novíço oportunidades de desenvolvimento de sua intelectualidade.

Apesar da diversidade de opiniões, a literatura infantil (e seu estudo) atravessam todas as fronteiras genéricas estabelecidas, históricas, acadêmicas e linguísticas; ela requer contribuição de outras disciplinas, é relevante para uma ampla classe de usuários; apresenta desafios singulares de interpretação e produção e implica em aquisição da língua. (HUNT, 2010, p.19)

Como já apontado, há um debate acadêmico sobre concepções da Literatura, enraizando aspectos que a consideram como inacessível, difícil, dotada de extrema singularidade, e por isso julgam que literatura não se aplica aos livros ficcionais, poéticos destinados à criança.

Há muitos estudos que defendem a existência da literatura destinada à criança, expondo que definições são controladas por intencionalidades e que existe a valorização do livro infantil: “No sentido prescrito pela corrente literária, bom em termos de eficácia para a educação, socialização, aquisição

de linguagem, aculturação ou para entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas.” (HUNT, 2010, p.18)

Zilberman (2008) analisa a natureza da Literatura Infantil e sustenta que os livros destinados à criança podem ser valorizados pela sua construção literária, já que nela encontramos o que os teóricos como Culler e Eagleton apontam como concepção de literatura: emprego de linguagem de forma peculiar; “a literariedade”; “os sentidos tecidos entre a literatura e a cultura”; “como ocorre nos textos a produção de sentidos”; “a produção de um efeito geral não – pragmático”; “escrita valorizada”; “a possibilidade de reescritura”; “a literariedade”; “escrita imaginativa”; “ficção”; “linguagem provocadora”; “a estética”; “a intertextualidade”.

Essas características retiradas da discussão teórica sobre o que é Literatura nos remete à reflexão e à busca de obras que atendam a elas e ajudam a estabelecer parâmetros para a análise, para as práticas de leitura da literatura infantil, e até mesmo critérios para a seleção de livros que respeitem ao que é proposto como arte literária, como enunciado destinado à interlocução, já que

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções de destinatário são particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p.325)

Literatura destinada à criança não se limita ao pedagógico. Como arte não se limita a temas determinados, ela transita da realidade ao fantástico, ao ficcional, incorpora diferentes recursos expressivos em gêneros ilimitados, “além disso incorpora ao texto a ilustração e admite modalidades próprias como o conto de fadas ou a história com animais.” (ZILBERMAN, 2003, p.47) Ela estabelece uma relação com o leitor–criança diferente do que ocorre com o adulto.

Devido à falta de vivências e conhecimentos, a criança é receptiva a diferentes abordagens temáticas e à diversidade criativa que deve ser o foco de quem escreve para crianças, sem se esquecer do valor da fantasia, do fantástico, da magia, em contraposição à realidade já que “a fantasia é um importante subsídio para a compreensão do mundo por parte da criança: ela

ocupa lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância.” (ZILBERMAN, 2003, p.49) Trata-se portanto, da natureza da Literatura Infantil.

Para definir Literatura Infantil em relação à Literatura, sabe-se que há perguntas permanentes, respostas provisórias. Mas se existe uma teoria da literatura, então existe o seu objeto, que é a obra literária de difícil definição pela complexidade de arte e pelas divergências. Quanto à concepção de Literatura Infantil, ela é aparentada às que se referem à Literatura, conforme atestamos por Eagleton (1987) e Culler (1999).

### **1.6 Relação adulto, criança e a natureza da Literatura Infantil**

como a literatura foi concebida, praticada, interpretada e avaliada em diferentes momentos é um caminho sugestivo que pode multiplicar nossos finais ou pelo menos fragilizar finais alheios.

(Marisa Lajolo)

Diferente da Literatura consagrada pela crítica literária, a relação adulto-criança tem influência no processo de produção do livro destinado à criança porque se destaca o papel do adulto como criador, editor, distribuidor e responsável pelo consumo e como pais, professores e promotores de leitura. Sabe-se que “A desigualdade entre o emissor e o leitor, interfere, pois no processo de escrita, restringindo o campo de criação da obra.” (ZILBERMAN, 2003, p.53)

A influência provocada pelo dualismo adulto e criança favorece a necessidade de criação como “adaptação”, mas não “trivialização”, que transforma o livro em mercadoria para satisfazer o consumidor.

Essa condição definidora da função do público e estabelecendo o valor de troca determinado pelo uso é prerrogativa da literatura trivial, distancia-se de estudiosos que, na atualidade se voltam ao livro destinado à criança, concebendo-o como objeto artístico para além da tradição pedagógica e utilitária. (MAGNANI, 1989, p.59)

A criação como “adaptação” se processa em relação à temática, à composição, ao estilo nos diferentes gêneros literários, objetivando alcançar o

universo infantil em sua natureza e desenvolvimento, promovendo o interesse pela leitura e as condições para propiciar o hábito de ler “assim a literatura invoca um recebedor determinado, cabendo-lhe atender a seus interesses.” (ZILBERMAN, 2003, p.53)

Para que esse leitor noviço assuma a condição de leitor, é preciso liberar nele a capacidade de atribuir sentidos aos textos, a partir de condições possibilitadoras de prazer, entretenimento e da busca de conhecimento:

É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo, [...] sabemos que o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade, que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para a criança. (CADEMARTORI, 2010, p.8-9)

Ligia Cadermatori (2010) afirma que a consolidação sobre a importância da literatura infantil, atualmente, se concretiza a partir de políticas públicas e da cultura com a aproximação das crianças dos livros, o que leva estudiosos à produção de ensaios, dissertações, teses com o desenvolvimento de pesquisas, análises com diferentes enfoques irradiadores da importância da literatura convivendo com a comunicação de massa: televisão, jogos eletrônicos e os contatos com informações rápidas pela internet.

A autora acentua o descompasso existente entre os objetos eletrônicos e o livro, mas prefiro lembrar as palavras de Roger Chartier: “Apresentam-nos o texto eletrônico como uma revolução. A história do livro já viu outras!” (CHARTIER, 1998, p.7) e Cadermatori, como outros autores, acredita que os enfoques sobre o tema – literatura infantil – devam recair sobre a produção de obras destinadas às crianças em sua dimensão estético-literária, sobre a recepção do pequeno leitor e a intermediação, ofertando às crianças algo instigante, diferente do que as envolvem diariamente de forma massiva.

A intermediação liga-se à ação de professores, pais e promotores da leitura de livros que, para terem sucesso, precisam de conhecimentos sobre o objeto e o sujeito da mediação – sobre a concepção de literatura infantil e a leitura da literatura, sobre a recepção, sobre a seleção, sobre procedimentos e

sobre outros aspectos que a teoria literária pode auxiliá-los como agentes em eventos de leitura.

### **1.7 Dos Finalmentes: Literatura Infantil e seu campo literário específico**

Na busca “dos finalmentes”, apontamos que a reflexão teórica sobre a literatura busca delimitar o campo da literatura infantil em relação ao sistema literário, propondo a definição, a caracterização de seu objeto pela constatação de livros que são considerados literatura pela qualidade literária, o que supera as polêmicas de aproximadamente um século no Brasil e em outros países. Dessa forma, a literatura infantil tem sua fundação como objeto de estudo, teoricamente estabelecido, “como um campo literário específico no interior do sistema de comunicação literária, definição que conduziu à superação das polêmicas anteriores.” (COLOMER, 2003, p.43)

Como já mencionado, a partir de estudos teóricos de Eagleton (1983) e Culler (1999), reflexões e reformulações estabelecem um novo conceito de literatura que envolve muitos aspectos, devido à complexidade do objeto – obra literária. Para isso contribuíram as poéticas estruturalistas com a determinação de função de linguagem, a poética, com marcas distintas que determinam a “literariedade”, o que provoca uma reação dos críticos de literatura infantil, já que a produção para as crianças em seu caráter de adaptação tem a sua “literariedade” diferenciada, porque “o acesso das crianças aos textos literários depende de suas possibilidades de compreensão linguística e da adoção de temáticas próximas a sua experiência vital.” (COLOMER, 2003, p.45)

Para categorizar a literatura como arte literária, os críticos buscam critérios quanto à avaliação do texto e consideração do leitor-criança, como esteios para poder avaliar e selecionar os livros de forma a considerar o nível de compreensão e interpretação possíveis aos destinatários-crianças e sua recepção, porque “A história das interpretações de uma obra de arte é uma troca de experiência ou, se quisermos, um jogo de perguntas e respostas. (JAUSS, apud ZILBERMAN, 1989, p.62)

A dedicação dos teóricos se acentua e “tomando a noção de campo literário de Bordieu, a literatura infantil passou a ser considerada como um

campo literário específico: A formulação mais utilizada foi a de preconizar seu reconhecimento como um gênero literário.” (COLOMER, 2003, p.50)

Teresa Colomer revela que os esforços dos estudiosos se restringiram a procurar marcas literárias, em definir a especificidade da literatura para crianças e em julgar as obras pelo sucesso junto ao público leitor mirim, analisando e estabelecendo critérios centrados no texto e no leitor. O interesse teórico, dessa forma, promove o reconhecimento literário de uma literatura para criança, “em direção à delimitação e fundamentação positiva” dos parâmetros teóricos de um corpus literário definido por seu receptor ideal. (COLOMER, 2003, p.53)

Colomer destaca ainda os estudos desencadeados a partir de estudos literários, nos campos da psicologia, da pedagogia relativos ao sociocultural. Desses estudos, destacam-se a produção e a divulgação dos livros infantis em nível sociológico, as formas de incentivo à leitura e, sobretudo, a pesquisa psicológica sobre a evolução da capacidade interpretativa da criança. Assim, se produz

nestes últimos anos, nesses estudos, a adoção de uma nova base teórica, que funde de forma consciente e deliberada o interesse especificamente literário com as perspectivas psicopedagógicas e sociocultural. [...] E a evolução das disciplinas implicadas, nas últimas décadas, em seu interesse pelo leitor.” (COLOMER, 2003, p.77)

Pontua-se o interesse da psicologia sobretudo cognitiva, pelo leitor criança, visando à construção do conhecimento e da aprendizagem, o que levou a “propor hipóteses sobre os processos de construção do significado através do descobrimento e da descrição formal dos significados que os seres humanos criam a partir de sua relação com o mundo.” (COLOMER, 2003, p.80).

O fato de se visar como se desenvolvem as estruturas de pensamento, durante a infância, mudaram-se pressupostos educativos e, conforme afirma Colomer, passaram a pesquisar como as crianças aprendem a analisar os livros didáticos de textos, a sua compreensão, a sua linguagem.

A evolução sobre a psicologia cognitiva, na linha de pensamento de Vygotsky (1978), é que “os processos mentais na construção dos significados, a partir da ideia de que o jogo e a linguagem, representam a capacidade

humana mais decisiva para transcender seu “aqui” e “agora”, com a finalidade de construir modelos simbólicos que permitam entender melhor o mundo.” (COLOMER, 2003, p.83). A autora considera que Vygotsky acentua a importância do contexto social para a construção dos significados negociados na comunidade, na relação pensamento e linguagem, em sua relevância junto ao aspecto cultural da aprendizagem. Tais posturas teóricas conduzem para o estudo da “leitura como processo de compreensão do texto e das formas narrativas do discurso como um sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma à experiência.” (COLOMER, 2003, p.87)

E a ficção literária torna-se um campo de construção do pensamento e da linguagem e se completa a concepção de arte literária destinada à criança, situada como parte do sistema literário, condicionada por elementos socioliterários, marcado pelo conceito de infância oriundo do século XVIII.

No tocante à literatura infantil, importa, então, refletir sobre a relevância do leitor como destinatário e o processo de recepção em suas estratégias de leitura, compreensão e interpretações e sobre suas reações como leitor noviço.

Nos “finalmente”, retomam-se portanto, estudos teóricos como os realizados por Eagleton e Culler e outros que apontam as características especiais da literatura consagrada que se presentificam também, na literatura infantil, como a “literariedade” e sua forma comunicativa oriunda da linguagem comum que reflete o contexto de uma cultura e “como através de que textos e com que ajudas sociais se desenvolvem competências nas crianças e jovens para torná-los capazes de participar, plenamente, neste tipo de comunicação.” (COLOMER, 2010, p.94)

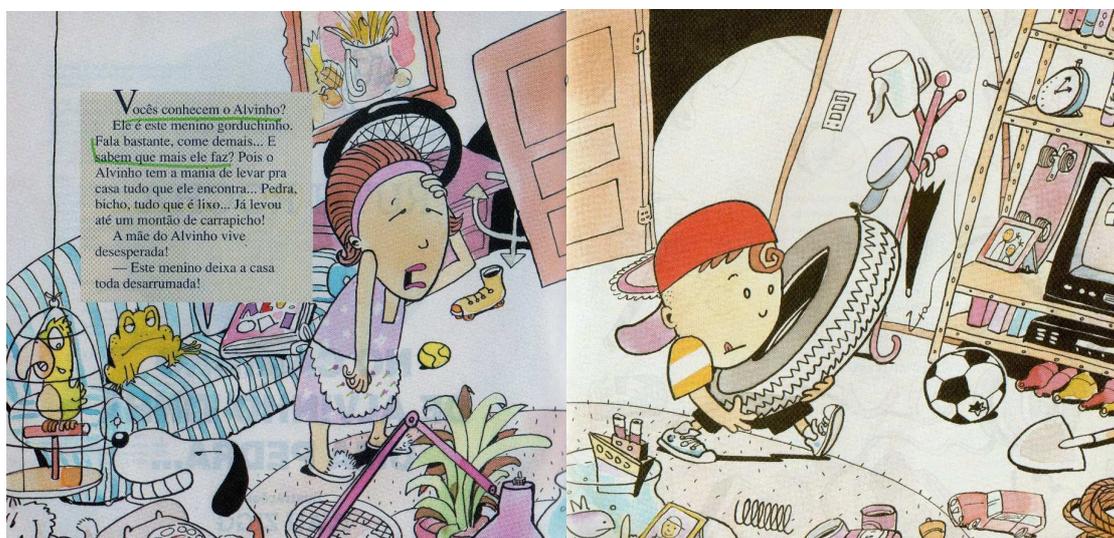
Finalmente...

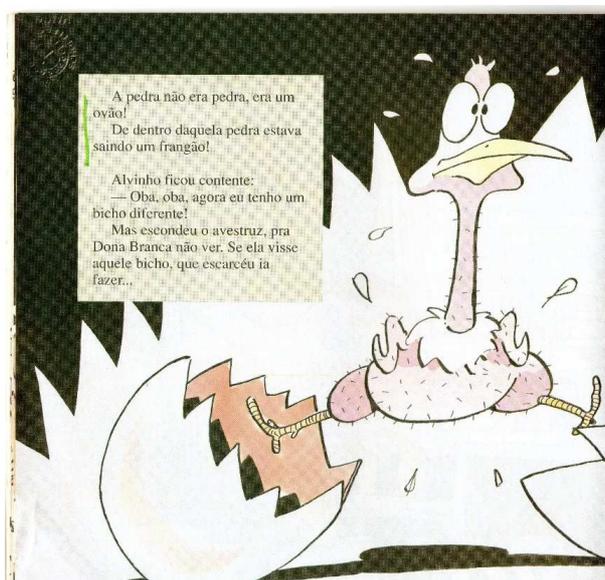
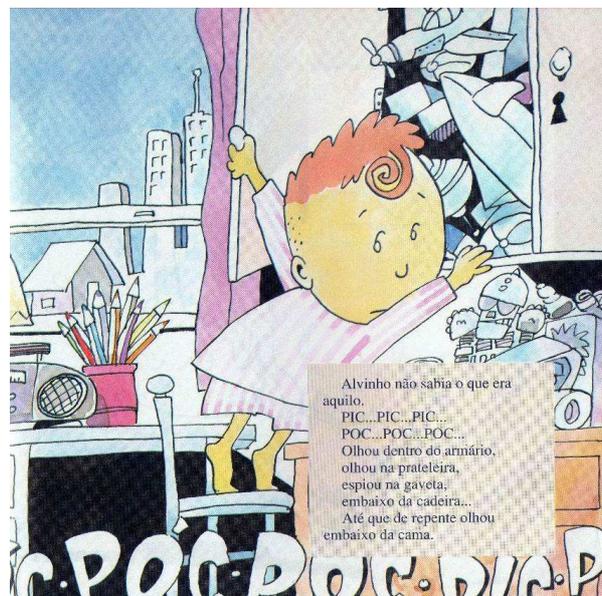
os mundos fantásticos criados pelo texto não caem do céu, nem são inspirados por anjos nem por musas! O mundo representado pela literatura – por mais simbólico que seja – nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social. O universo que o autor e o leitor compartilham a partir da criação do primeiro e recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese – intuitiva ou racional, simbólica ou realista – do “aqui” e “agora” da leitura, ainda que o “aqui” e “agora” do leitor não coincidam com o “aqui” e “agora” do escritor. (LAJOLO, 2001, p.47)

O que é Literatura Infantil? Em uma pergunta, várias respostas. E a partir delas, dirigimos o nosso olhar ao livro destinado à criança para exemplificar por que é literatura. Pedimos a cooperação de Ruth Rocha com seu livro “No Caminho de Alvinho tinha uma pedra...” ilustrado por Ivan Zigg, de 1999.

A seguir, uma seleção da ilustração e texto do livro para a leitura analítica.

Figura 1 – “No Caminho de Alvinho tinha uma Pedra”.., de Ruth Rocha





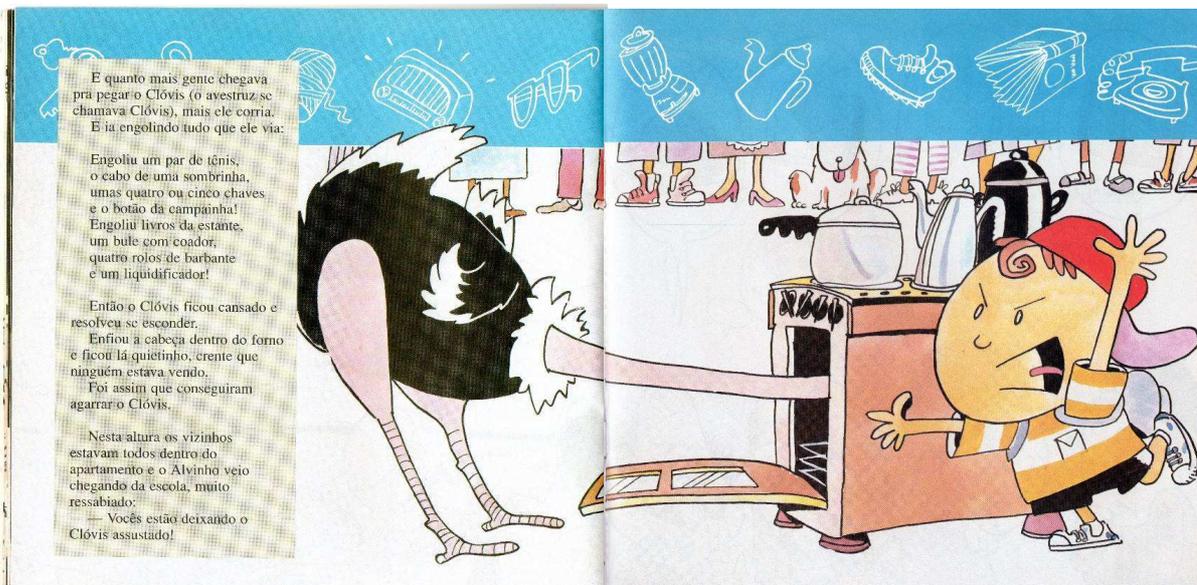


E Alvinho passou a trancar a porta do quarto quando ia pro colégio.

Dona Branca reclamava:  
— Eu preciso arrumar o seu quarto, menino!  
— Pode deixar que eu arrumo!  
— o Alvinho respondia.  
— Tem um barulho estranho no seu quarto — Dona Branca falava.  
— É que eu esqueci o rádio ligado — Alvinho dizia.  
— Tem um cheiro esquisito no seu quarto — Dona Branca desconfiava.  
— É que eu esqueci de tomar banho — Alvinho disfarçava.

E Alvinho, o dia inteiro, levava comida pro quarto.

Dona Branca zangava:  
— Que é isso, menino? Você passa o dia inteiro comendo!  
— Que é que tem, mamãe? É só uma dúzia de bananinhas...  
— É, mas você já levou uma dúzia de bananinhas pro quarto três vezes hoje...



E quanto mais gente chegava pra pegar o Clóvis (o avestruz se chamava Clóvis), mais ele corria. E ia engolindo tudo que ele via:

Engoliu um par de tênis, o cabo de uma sombrinha, umas quatro ou cinco chaves e o botão da campainha! Engoliu livros da estante, um bule com coador, quatro rolos de barbante e um liquidificador!

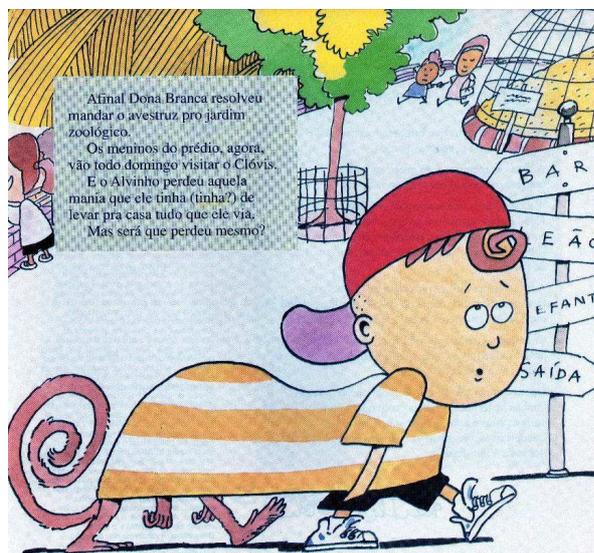
Então o Clóvis ficou cansado e resolveu se esconder.

Enfiou a cabeça dentro do forno e ficou lá quietinho, crente que ninguém estava vendo.

Foi assim que conseguiram agarrar o Clóvis.

Nesta altura os vizinhos estavam todos dentro do apartamento e o Alvinho veio chegando da escola, muito resabiado:

— Vocês estão deixando o Clóvis assustado!



Afinal Dona Branca resolveu mandar o avestruz pro jardim zoológico.

Os meninos do prédio, agora, vão todo domingo visitar o Clóvis.

E o Alvinho perdeu aquela mania que ele tinha (tinha?) de levar pra casa tudo que ele via. Mas será que perdeu mesmo?

Literatura infantil é ficção, é imaginação, é linguagem organizada de forma singular. É criação transformadora de linguagem, geradora de significados. É distinta de outros textos pela literariedade, pela integração da linguagem, da estética e da intertextualidade ou auto-reflexão, nas palavras de Eagleton e Culler, como já vimos.

Abre-se o livro... e lê-se da capa à contracapa. Olhar, compreender, interpretar a partir de sua organização de linguagem, nos conduz aos meandros do texto ficcional pela leitura orientada pelo uso específico da linguagem.

Primeiramente lê-se a Capa e o título “No caminho de Alvinho tinha uma pedra...” e a ilustração, crianças envolvidas com Alvinho que encontra uma “pedrona”. Uma das crianças apresenta-se caracterizada como detetive, o que indica o mistério a ser descoberto, que é acentuado pelo texto-síntese da contra-capas: “Pedra faz pic...pic...pic...poc...poc...poc...? Animais nascem de pedras?” Elementos da linguagem da literatura para suscitar tensões, expectativas, como recurso de antecipação para penetrar no texto, uma motivação para o pequeno leitor e sua curiosidade é aguçada.

Como recurso de criação, Ruth Rocha usa a intertextualidade, propondo o diálogo de textos: o seu e o de Carlos Drummond de Andrade. “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra / ..., confirmando o que Culler (1999) declara “Uma obra existe em meio a outros textos, através de suas relações com eles.” (CULLER, 1999, p.40) Dessa forma, se produz uma relação dialógica em que ouvimos duas vozes: a de Ruth Rocha e a de Carlos Drummond de Andrade. Trata-se de uma propriedade da literatura, mas não exclusiva, já que a literatura participa do jogo sociocultural.

A história começa com uma interrogação, “Vocês conhecem o Alvinho?” enunciado que sugere a atitude responsiva. Outras perguntas ocorrem no desenvolvimento do enredo, o que provoca a participação do leitor/ouvinte, portanto “uma atitude responsiva ativa” e a mediação entre autor-livro-leitor. “E sabem o que mais ele faz?” e termina “E o Alvinho perdeu aquela mania que ele tinha (tinha?) de levar para casa tudo que ele via. Mas será que perdeu mesmo?” E a leitura da literatura não termina, ela se prolonga no leitor, pelo

efeito produzido pela organização singular da linguagem, pela literariedade em que se utilizam os recursos expressivos das palavras para a construção de significados.

As unidades expressivas, os enunciados neste gênero “álbum de imagem” em que há o equilíbrio entre texto e imagem, os sentidos se constroem na junção de dois códigos: o verbal e o não verbal.

Quanto ao verbal, Ruth Rocha escolhe os tipos de oração, as palavras e sua sonoridade ou seja as unidades semânticas, rítmicas, imagísticas, morfológicas e sintáticas em função do que quer expressar. “Selecionamos um tipo de oração em função do todo, do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção.” (BAKHTIN, 2000, p.305)

Por isso, a leitura do texto e sua efetiva compreensão se faz, por exemplo, através de combinação sonora das palavras em muitos momentos discursivos, como em: “Pois o Alvinho tem a mania de levar pra casa tudo que ele encontra... Pedra, bicho, tudo que é lixo... Já levou até um montão de carrapicho!” A aproximação sonora entre “bicho”, “lixo” e “carrapicho” tem função mnemônica e ao mesmo tempo semântica, ao explorar a ideia de totalidade de “tudo” em relação a “lixo” e sua grande diversidade de “bicho” a “carrapicho” – coisa grande e minúscula. Observa-se que esta sonoridade e seus efeitos de sentido se prolongam pela narrativa e a ideia de “tudo” se constrói, pela mudança gráfica, em forma de versos rimados: “Pois o Alvinho cata tudo! / Desde berloque, canudo, / barbante, escama, tampinha, / pau de sorvete, latinha, / até besouro chifrudo!”, fixa-se, assim, a imagem de totalidade pela sonoridade e ritmo, o que agrada, entretém o pequeno leitor.

Na introdução da narrativa ocorrem esses jogos entre sonoridade, ritmo e significados, o que se altera na sequência narrativa, mudando o foco para os acontecimentos. “No outro dia, Alvinho trouxe...” e as consequências de sua ação. Embora o foco se faça sobre ações, ainda ocorrem algumas escolhas baseadas na sonoridade e a narrativa atinge determinada tensão em: “...quando ouviu um barulhinho. Um barulhinho engraçado... pic...pic...pic...poc...poc...poc...” e o uso da onomatopeia desencadeia, intensifica a tensão, a expectativa pelo mistério, pelo enigma que precisa ser resolvido: “A pedra não era pedra, era um ovão! De dentro da pedra estava saindo um frangão! ... Mas escondeu o avestruz”, e nova tensão. Tensão sobre

tensão agiliza a narrativa, o que fixa a atenção do pequeno leitor/ouvinte na reelaboração, na reescritura interlocutiva.

No desenvolvimento da narrativa, as ações se aceleram e as escolhas das palavras, sua sonoridade e a pontuação sugerem movimento, caracterizando a dinamicidade do texto. “E foi uma gritaria... / E foi uma correria... / Que o apartamento tremia!” À reação das pessoas, segue-se a ação do avestruz, bem marcada pela regularidade das orações: Clovis, o avestruz corria. “E ia engolindo tudo que ele via: Engoliu um par de tênis, / o cabo de uma sombrinha / umas quatro ou cinco chaves / e o botão da campainha! / Engoliu livros da estante, / um bule com coador; / quatro rolos de barbante / e um liquidificador!” e o leitor participa “Que horror!” eis uma possível atitude responsiva do leitor ouvinte embalado pelo ritmo e sonoridade.

Quanto ao código não verbal, o ilustrador Ivan Zigg declara “Meus pais sempre sorriram para os meus desenhos” e ele ilustra com humor “No caminho de Alvinho tinha uma pedra...”.

o livro ilustrado cria sua própria crítica. Pois é a partir de cada produção que o olhar se aguça, que as ferramentas, numerosas, variadas, devem ser mobilizadas. Em qualquer área, mas sem dúvida mais na análise ou leitura crítica que outras, é necessário partir da singularidade da obra e compreender de que modo ela constitui um conjunto coerente em que todos os elementos, combinados, fazem sentido. (VAN der LINDEN, 2011, p.89)

A análise da ilustração fortalece a leitura da narrativa verbal, devido à inter-relação entre o texto e a imagem nos álbuns, e riso se aflora ao ver e ler a ilustração de Zigg. A imagem colabora com o texto e favorece a compreensão. Assim quando o texto diz “Alvinho cata tudo” a imagem concretiza o que é que ele cata, através de desenhos: barbante, canudo, latinha e dos outros elementos, inclusive o “besouro chifrudo!”. Dependendo da ação e sua relevância na narrativa, observa-se que a imagem ocupa mais da metade da sequência narrativa como a que ilustra: “Então o Clovis ficou cansado e resolveu se esconder. Enfiou a cabeça dentro do forno e ficou lá quietinho” ... o ilustrador destaca a imagem do avestruz com a cabeça, no forno e o corpo, fora, devido a sua importância na narrativa. O fato de esconder e não esconder é o que proporciona o desfecho e “foi assim que conseguiram agarrar o Clovis.”

Finalizando o estudo deste capítulo, considero que a orientação histórica inicial é relevante para os professores conhecerem a produção literária tradicional e contemporânea, compreendendo como as contribuições passadas se fazem presentes nos livros infantis da atualidade, como nos revelam os contos maravilhosos, as fábulas, os mitos e outros gêneros.

Em seu trabalho, o professor compara produções, verifica rupturas e continuidades de um texto para outro e mesmo de uma linguagem para outra, como de um conto para o desenho animado, para a revista em quadrinhos ou filme.

O ponto de vista histórico modula um dos olhares que se projeta sobre a leitura da literatura ao se saber que as obras se articulam na temporalidade, incorporam a civilização, refletem a condição humana capturadas pela sensibilidade, percepção, criatividade, imaginação, conhecimento do escritor.

Do ponto de vista teórico, saber o que faz com que um texto seja literatura destinada à criança, saber as especificidades da linguagem usada, em seus recursos de criação expressivos, permitem que o professor selecione, avalie o que será seu objeto de trabalho e planeje suas ações pedagógicas, contribuindo para a formação do leitor noviço.

Neste capítulo percorremos a história dos primórdios à atualidade, em busca da origem da literatura destinada à criança em que o mundo do sonho, da fantasia, atualiza-se com as mudanças históricas e sociais.

Constatou-se a permanência secular de símbolos, mitos, metáforas universalizadas, a permanência e a metamorfose de valores e padrões de vida, como a luta pelo poder, a ambição, a transmissão de experiências e valores para adultos e crianças como forma de educação.

Durante a pesquisa, fundamentei a importância, a necessidade de conhecimentos da teoria do discurso e da literatura, para se ter uma prática de leitura, o que foi apoiado em estudos de Mikhail Bakhtin (2000), Eagleton (1983), Culler (1999) entre outros, que nos fornecem saberes para reconhecer o que é literatura em sua singularidade, destinada ao público infantil e para orientar a prática de leitura. Com base nesses conhecimentos, exemplifico a possibilidade leitura com as fábulas “O lobo e o cordeiro”, de Esopo (séc. VI a.C.) e de Millôr Fernandes (XX e XXI d.C.) e com o álbum de imagem de Ruth

Rocha (1999) “No caminho de Alvinho tinha uma pedra...”, ilustrado por Ivan Zic.

Para prosseguir e aprimorar nosso conhecimento, cabe-nos saber, no próximo capítulo, como a linguagem em sua concepção interacional dialógica, em suas propriedades de criação verbal, se presentifica nos gêneros destinados à leitura na infância.

## Capítulo II. Linguagem na Literatura Infantil

A literatura é um tipo especial de linguagem ou um uso especial da linguagem? (CULLER, 1999, p.59). Dessa pergunta, origina-se o objetivo deste capítulo, ao se caracterizar a especificidade do uso da linguagem na literatura infantil, numa perspectiva dialógica, relacionando significação, sentido, a interlocução verbal e os gêneros literários destinados à criança.

O discurso literário provoca questionamentos na intenção de se compreender o uso diferenciado das palavras que povoam o imaginário, criam mundos mágicos, porque “o papel do poeta é dizer não o que ocorreu realmente, mas o que poderia ter ocorrido na ordem do verossímil ou do necessário. (ARISTOTELES, Poética IX, apud Paiva, 2008). E por isso,

a leitura do real passa pelo imaginário. Poesias, contos, desenhos, expressão corporal: descoberta dos diversos caminhos do imaginário na pessoa (...) Magia das palavras. [...] Festa da linguagem. Fazer a criança brincar com sua língua. Palavras: substância plástica e maleável ao capricho. Sinais, esses pássaros que são atraídos pelo sentido. Colocar na palavra o máximo de potência imaginativa.” (HELD, 1980, p.18)

Que linguagem é essa? Para se propor uma resposta, para se atingir a especificidade da linguagem na literatura infantil, nos baseamos sobretudo em Mikhail Bakhtin e seus seguidores, no tocante à concepção de linguagem e estudos semióticos que orientam a compreensão, a interpretação da produção literária destinada à criança.

A discussão sobre a especificidade do discurso literário inicia-se nos anos 70 e se une à polêmica sobre a literatura infantil, em diferentes embates, e no século XXI os teóricos chegam a conclusões e propõem uma concepção de literatura infantil em sua natureza artística e discursiva, diferenciando a literatura destinada à criança, de outros livros, produzidos para a criança.

Para esse estudo, adotamos a concepção de linguagem e as implicações teóricas orientadoras sobre “a natureza dialógica da linguagem, conceituação fundamental no conjunto das obras de Bakhtin, funcionando como célula geradora de diversos aspectos que singularizam e mantém vivo o pensamento desse produtivo teórico” (BRAIT, 1994, p.11) e traçamos uma

trajetória que perpassa questões relacionadas ao dialogismo, à significação, ao sentido, a interação verbal e gêneros.

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca de formas de construção e instauração do sentido resvala pela abordagem linguística discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas. (BRAIT, 2007, p.63)

Tal concepção não se refere ao usual diálogo face a face. Por dialogismo se considera que a língua tem propriedade de ser dialógica em sua natureza social, histórica, funcional. E Faraco, ao ler Bakhtin, declara que

Existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre, inevitavelmente, também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. (FARACO, 2007, p.110)

Por isso ao considerar a literatura infantil e seu destinatário criança, o autor-criador do texto literário conto, fábula, álbum de imagem, poema e outros, apropria-se de elementos da língua e do universo e repertório da criança, elabora sua criação verbal, o enunciado-texto, com a intenção de perpassar e ultrapassar o discurso da criança para que se estabeleça o dialogismo através das diferentes posições dos interlocutores envolvidos, inclusive revelando pontos de vistas diferenciados.

O texto literário configura-se como um grande enunciado tecido por enunciados que dialogam entre si numa teia de sentidos a serem desvelados. Ele tem um destinatário criança, mas não só a criança “de quem o autor espera e presume uma compreensão responsiva.” (BAKHTIN, 2000, p.356) Ele não se restringe a dois interlocutores. A interação verbal se desenvolve, considerando uma projeção dialógica para além dos envolvidos no imediato próximo. “O fato decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva e não se detém numa compreensão que se efetua no

imediatamente e impele sempre mais adiante (de modo ilimitado).” (BAKHTIN, 2000, p.356)

A palavra na literatura, no processo de sua compreensão responsiva, vai além porque o sentido se pluraliza. Ela se concentra em um referente – seu objeto, mas sua materialidade, seu sentido plural, seus recursos de expressividade rompem limites, fronteiras. Assim o poema que leio hoje não tem a mesma compreensão que terá amanhã. E “Os delírios verbais me terapeutam. / Posso dar alegria ao esgoto (palavra aceita tudo).” (BARROS, 2010, p.339)

O termo responsivo advém do caráter dialógico da interpretação ao relacionar sujeitos para quem a compreensão é forma de responder ao que propôs o texto–enunciado. Por isso,

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema (...) Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas (...)

Assim a compreensão é uma forma de diálogo (...) Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1979, p.117-118)

O leitor-ouvinte-criança-ativo, em contato com o texto de Literatura Infantil, na interação verbal mediada pelo álbum, fábula, conto e outros gêneros, consubstancia o tema “(que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva)” (BAKHTIN, 1979, p.118) a que se chega ao definir sentidos que estabelecem a comunicação verbal.

A palavra possui tema e significação e “um acento de valor ou apreciativo” (1979) decorrente da apreciação social revelada por entoação expressiva, que demarca valores significativos. Daí o valor da oralidade na mediação que empresta sentido e apreciação na enunciação, revestindo uma palavra de camadas de significação, porque

(...) a significação objetiva forma-se graças à apreciação; ela indica que uma determinada significação objetiva entrou no horizonte dos interlocutores – tanto no horizonte imediato como no horizonte social mais amplo de um dado grupo social.

Além disso, é à apreciação que se deve o papel criativo nas mudanças de significação. (...) A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN, 1979, p.122)

A concepção de linguagem e as implicações pertinentes transformam a arte literária infantil em uma atividade complexa, porque à criança faltam a maturação de pensamento, o domínio do código verbal, formas de acesso à significação. “Mas a arte tem outros desígnios e desejos. A criança também.” (PALO E OLIVEIRA, 2006, p.7). O ler torna-se uma atividade para que os sujeitos envolvidos, autor-criança-professor tenham estratégias para promover a compreensão, a atitude responsiva da criança.

Se lhe falta a completa capacidade abstrativa que a capacidade para as complexas redes analítico – conceituais, sobra-lhe espaço para a vasta mente instintiva, pré-lógica, inclusiva, integral e instantânea que só opera por semelhança, correspondências entre formas, descobrindo vínculos de similitude entre elementos que a lógica racional condicionou a separar e a excluir. Correspondências sinestésicas. Todos os sentidos. (PALO E OLIVEIRA, 2006, p.07)

Palo e Oliveira (2006) defendem que num primeiro momento, “o signo é a coisa de que se fala”, por não representar a coisa, ele apresenta o próprio objeto, a nomeação é a coisa nomeada, como declara o poeta João Cabral de Melo Neto “flor é a palavra flor”, signo concreto como no princípio da linguagem que “exige um pensamento que vá às raízes da realidade e seja, também ele, concreto. Quando isso ocorre, dá-se instantaneamente a inclusão e a síntese e atinge-se, por analogia o conceito. Conceito feito figura, imagem, numa relação direta com a mente que o opera.” (PALO E OLIVEIRA, 2006)

A literatura infantil deve ater-se ao modo de pensar da criança e em seu desenvolvimento porque

o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança, torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu aprendizado. A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem “um adulto

em miniatura”, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana. (PALO E OLIVEIRA, 2006, p.8)

Nesse ponto de vista, como opera o discurso literário em relação à criança? A tônica é não perder a poeticidade em nome da praticidade pedagógica, em querer ensinar hábitos de comportamento, valores e conceitos, sobrepondo o imediatismo, a praticidade à poeticidade, promovendo-se a passividade através de “Construção plana, previsível, sem surpresas, numa linguagem que tem por tarefa, apenas, ser canal expressivo de valores e de conceitos fundados sobre a realidade social.” (PALO E OLIVEIRA, 2006, p.10)

No discurso literário predomina, basicamente, a configuração de um espaço para as equivalências e paralelismos se destacarem, devido a um processo analógico que opera pela semelhança. Palavra, som e imagem constroem o texto em que sentidos são possíveis, graças à metonímia e à metáfora, procedimentos calcados na projeção da similaridade sobre a contiguidade, ou seja, semelhança e proximidade. “Cada coisa, cada ser pode ter similaridade com outros, redescobrimo o princípio da correspondência que os integra no todo universal; nesse fugaz instante entre o dito e o não-dito.” (PALO OLIVEIRA, 2006 p.11)

Além de considerar a poeticidade, a literatura infantil é um produto social onde os sujeitos adulto e criança estabelecem interação verbal, uma interlocução em que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 1979, p.99). A palavra não é atingida em sua totalidade, mas sim na parte em que possibilita a interação verbal, a compreensão possível salvaguardadas as diferenças de desenvolvimento, conhecimento dos indivíduos envolvidos.

Na junção de produção social e poeticidade, o texto literário infantil, originado de um contexto histórico, social, cultural, dialógico e da criação artística verbal, não é reproduzível por constituir-se e manter-se único no processo de interlocução em que se funda a linguagem e os sentidos, e amplia-se o diálogo já que “o dialogismo interacional de Bakhtin desloca o conceito de sujeito, que perde o papel de centro ao ser substituído por diferentes vozes

sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.” (BARROS, 2007, p.27)

Do exposto, destacamos termos nucleares como produto sociohistórico-não-reproduzível-único: criação artística-fundante de linguagem e sentidos para responder à pergunta de Culler: A literatura é um tipo especial de linguagem ou um uso especial da linguagem?

Ao rever a concepção de literatura como arte da palavra, como ficcional, como linguagem que se distancia de outras pela literariedade e se relaciona com o mundo de forma dialógica aberta à interpretação, pode-se dizer que a literatura é a linguagem em que “o sentido é liberdade e a interpretação o seu exercício”, último preceito de Bakhtin, segundo Tzvetan Todorov. E “a literatura envolve tanto as propriedades da linguagem quanto um tipo especial de atenção à linguagem.” (CULLER, 1999, p.59)

As propriedades da linguagem incidem na produção de sentidos da palavra inserida no texto e no sentido global do texto. Na constituição dos sentidos, há o uso especial, intencional de recursos expressivos como a sonoridade no poema, e mesmo nos contos, álbuns, etc que provocam efeitos que envolvem autor e o leitor/ouvinte e os sons significam para gerar o sentido. As palavras são enunciadas em circunstâncias específicas para propor interpretação da palavra, dos enunciados, do texto e provocar uma atitude responsiva.

Segundo Culler (1999), o sentido se baseia na diferença que suscita perguntas cujas respostas dependem da compreensão e da interpretação que buscam uma resposta entre várias possíveis, devido à plurissignificação causada por analogia: a “pedra” de Drummond é diferente da “pedra” de Ruth Rocha e as diferenças possibilitam atingir um significado e ir além na perspectiva da intertextualidade.

## **2.1 Literatura: poética singular e sua hermenêutica**

Culler, em seu livro “Teoria Literária: uma introdução” (1999), propõe diferenciar a poética da hermenêutica, nos estudos literários. E a partir das diferenças, temos uma orientação de leitura que se adéqua como uma das

propostas para ler literatura. O autor considera a poética como indagação dos sentidos ou efeitos comprovados e como eles são obtidos, e a hermenêutica indaga o que eles significam para descobrir interpretações outras.

Mas, na atualidade, adotam-se a hermenêutica e a poética de forma cooperativa para as indagações sobre o efeito específico que se obtém da leitura. “O que é importante no jogo de interpretação não é a resposta que você propõe [...] o que é importante é como você chega lá, o que você faz com os detalhes do texto ao relacioná-los com sua resposta.” (CULLER, 1999, p.68)

Importa para o sentido saber que ele é complexo e esquivo, e por isso há diferentes posturas críticas como: os estudos que defendem que o sentido de um texto é a experiência do leitor; outros preocupam-se com o que o escritor pensou no momento da produção da obra ou no seu término, ou o que o autor realiza naquele momento situacional, qual é a sua intenção, etc.

Culler afirma que as discussões sobre o sentido não acabam, devido ao seu caráter de imprecisão, à sua abertura; o que pode orientar o leitor é considerar que o contexto o determina ao incluir as regras da linguagem e a situação de interlocução de autor e leitor. “O sentido está ligado ao contexto, mas o contexto é ilimitado, sempre aberto a mutações [...] Mas se você propõe uma interpretação, você tem de persuadir os outros da pertinência dela ou então ela será descartada.” (CULLER, 1999, p.69)

Por que se caracterizar a linguagem da literatura?

Os estudos teóricos, frutos de embates, e debates e a crença de que a leitura tem um papel decisivo para tornar as crianças perspicazes e conscientes das possibilidades da palavra, é que se além aos recursos da literatura infantil, em sua especificidade de linguagem que deve ser expansiva e fantasiosa para desenvolver suas ideias, para ter acesso à visão de mundo e ao universo das palavras. Para que isso ocorra, o escritor limita-se a certas áreas da experiência e do vocabulário que proporcionam acessibilidade à criança, mas não à infantilização.

O texto deve envolver o leitor pelo tema, pela linguagem, pelas referências para se compreender, interpretar os implícitos. Deve se considerar o contexto de leitura e seus referentes extraídos do real, do cotidiano, do imaginário já constituído. O texto literário como produto de linguagem realça a característica de ser literatura, de ser um discurso de desvios devido à

peculiaridade de ser destinado à criança, aberta ao pensamento radical e a formas de entender os textos. “E como a brincadeira é elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para a exploração lúdica.” (HUNT, 2010, p.92)

As crianças pertencem a uma cultura oral aberta, dinâmica e plural que as leva a lidar com a linguagem literária de forma diferenciada, porque as palavras sobressaem-se, subvertendo o cotidiano, causando o estranhamento.

Esse prazer de estranheza, apoiado na conexão surpreendente e amplificado pelas repetições estruturais associa-se, junto ao consumidor infantil, ao prazer do jogo, também interativo, gratuito, simulador, buscando rearranjar o real dentro de um esquema não apenas mental (o nível semântico, no poema) de entendimento, mas também físico, de participação corporal (o nível fônico no poema) (BORDINI, 1986, p.13)

A relação da criança com a produção literária depende do modo como o adulto seleciona o texto, o compreende, o interpreta, apropria-se da elaboração literária e mediatiza cada gênero literário na relação autor-livro-criança. Depende de como o adulto reconhece a habilidade do escritor que, como portavoz, representa a percepção que a criança tem do universo ficcional e cria objetos animados, animais personificados, ambientes mágicos e outros. O escritor traduz sua originalidade com os diferentes recursos da linguagem que dão conta da fantasia, do realismo mágico, do encantamento, do maravilhoso, dos valores e desvalores. E a linguagem na literatura, orienta-se para o leitor-ouvinte-criança, que aprende com sua experiência existencial, social e cultural, estabelecendo o diálogo entre Literatura, História e Cultura, porque a

compreensão da leitura como um diálogo entre leitor e texto, - atividade fundamental que estimula o ser em suas emoções, intelecto, imaginário etc. e pode levá-lo da informação imediata (através da história, da situação ou conflito...) à formação interior, a curto, médio ou longo prazo (pela fruição de emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social.(NOVAES, 1993, p.17)

Jean Marie Goulemot (1996), ao escrever sobre a leitura e produção de sentidos, opta por textos polissêmicos defendendo a prática de uma leitura

cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de prazer gerados por jogos de conotação. Por sua concepção de leitura, entende-se que “Ler é dar um sentido de conjunto... ler é, portanto constituir e não reconstituir um sentido. (GOULEMOT, 1996, p.108)

Há diferentes produções polissêmicas, mas há que se considerar que a literária o é, por excelência, e a leitura revela a polissemia, mostrando as virtualidades de significação do texto que apresenta sua particularidade e sua abertura na produção de sentidos. No processo da leitura, o leitor estabelece com o autor sua aprovação e sua troca. Por aprovação, entendemos que se atinge um dos significados, uma das possíveis leituras e, por troca, a leitura do leitor passa a fazer parte da polissemia do texto, num processo dialógico, num processo de interação verbal. Assim não se ignora a relação entre sujeitos leitor e autor

que é justamente um sujeito ou seja alguém que fala – [...] Mas como dar-lhe de novo a palavra? Reconhecendo o parentesco de nossos discursos, vendo em sua justaposição, não a metalinguagem ou a linguagem objeto, mas o exemplo de uma forma discursiva muito mais familiar: o diálogo (TODOROV, in BAKHTIN, 2000, p.18-19)

Diferentes autores argumentam que os textos literários permitem a descoberta de sentidos e atingem uma significação ampla extraída da visão da existência do homem em um contexto histórico-cultural, mediada pela linguagem verbal e não verbal. Por isso o texto é plurissignificativo, aberto a diversas leituras, mas não a todas.

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí provém o prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. (BORDINI E AGUIAR, 1993, p.14-15)

Tal mobilização se faz por um mundo concentrado em informações que proporciona ao leitor um papel ativo na construção de sentidos.

Bordini e Aguiar expõem que a leitura implica o reconhecimento de um sentido ao se decifrar os signos propostos pelo escritor, e que essa atividade não é pacífica entre os interlocutores, devido à possibilidade de compreensão

plural. É bom frisar que essa produção de sentido não é aleatória, ela ocorre pela força do contexto que a fundamenta, que a justifica.

A plurissignificação advém do uso não literal da palavra considerada, na arte literária, ambígua por romper com a linearidade discursiva, porque

a ambiguidade do signo poético resulta de este ser um signo em profundidade.

- um signo que se afasta do automatismo verbal, um signo espesso, cuja espessura resulta de camadas de signos embutidos em palimpsesto, gerando simultaneidade de informação. (PIGNATARI, 1973, p.91)

Santaella (2002) explicita em seus estudos que um livro, um poema, são interpretados e as palavras que neles estão contém toda a carga de significação e quando o leitor os lê, algo desse universo de significação se atualizará, produzirá um efeito singular emocional, mental e lógico. Por emocional, entende-se qualidades de sentimentos: alegria, tristeza, pena, medo etc.; por mental, o que chama a atenção e a dirige para o objeto; por lógico, uma regra associativa que se processa na mente do intérprete, estabelecendo a conexão entre o signo e seu objeto. Dessa forma

os níveis do interpretante incorporam não só os elementos lógicos, racionais, como também emotivos, sensórios, ativos e reativos como parte do processo interpretativo. Este se constitui em um composto de habilidades mentais e sensórias que se integram em um todo coeso (SANTAELLA, 2002, p.27)

Esse conjunto de habilidades desenvolve-se com as leituras de diferentes gêneros de texto, sobretudo os que pertencem à área da literatura, que para serem interpretados necessitam de alguns procedimentos, denominados de “olhares” por Santaella, em sua obra “Semiótica Aplicada” (2002).

A autora propõe um percurso, um exercício de leitura que permite “abrir as portas do espírito” e olhar de forma contemplativa para o texto que se disponibiliza aos sentidos e “desautomatiza a percepção”, “ausculta os fenômenos” e os “deixa falar”, porque o fenômeno literário requer uma atitude de deslocamento, de suspensão do cotidiano corriqueiro a que nos dirigimos de forma apressada, “sem singeleza” intelectual. Essa experiência de leitura

provoca sentimentos, impressões na recepção do texto porque o leitor está desarmado e livre. Esse é o primeiro olhar que o leitor dirige ao texto, aos enunciados que se relacionam e se apresentam para a compreensão, a interpretação em que se leem linhas, sons, cores, morfemas, lexemas, orações – material de uso do artista na constituição dos sentidos.

O segundo olhar é de observação, em que age a percepção ao se atentar para a existência do fenômeno, ao se alertar para a singularidade do fato, ao discriminar os limites diferenciadores do contexto ao qual pertence, ao distinguir as partes do todo.

O terceiro olhar se origina do desenvolvimento que o signo tem de generalização ao abstrair o geral do particular. Os três olhares, portanto

são três aspectos inseparáveis que as coisas exibem, aspectos esses ou propriedades que permitem que elas funcionem como signos. O fundamento do signo, como o próprio nome diz, é o tipo de propriedade que uma coisa tem de habilitá-la a funcionar como signo, isto é, que pode habilitá-la a representar algo que está fora dela e produzir um efeito em uma mente interpretadora.” (SANTAELLA, 2002, p.32)

Os olhares orientam, de determinada forma, a apreensão de um texto literário e sua leitura interpretativa, que cabe a leitores diversos e, no caso, em destaque ao professor e à criança.

Há diferentes modos de se ler literatura em sua singularidade de sentido plural, porque o signo ao ser interpretado se faz por ato intuitivo e ato analítico. O intuitivo, impressionista, não se atenta para as relações implicadas no ato de ler, que deve ser cuidadoso para explicitar as relações de sentido que envolvem o signo e seu objeto. A falta de conhecimento sobre a especificidade da linguagem na arte faz com que o intérprete faça uma leitura estereotipada decorrente de um repertório prévio.

Importa saber que analisar também significa interpretar. E assim,

A diferença que vai entre a interpretação analítica e uma intuitiva, muito embora a primeira não exclua a segunda, está na utilização de ferramentas conceituais que permitem examinar como e por quê a sugestão, a referência e a significação são produzidas. (SANTAELLA, 2002, p.39)

Isso posto, retomo os níveis que dizem respeito à análise. Em primeiro lugar, o nível imediato, considerando-se o potencial que o signo tem de produzir efeitos, conforme as possibilidades latentes que lhe são inerentes, e a função da mente interpretadora alcançar uma ou mais dessas possibilidades, através de associações e do repertório cultural acumulado que capacita o intérprete a inferir as sugestões de significação.

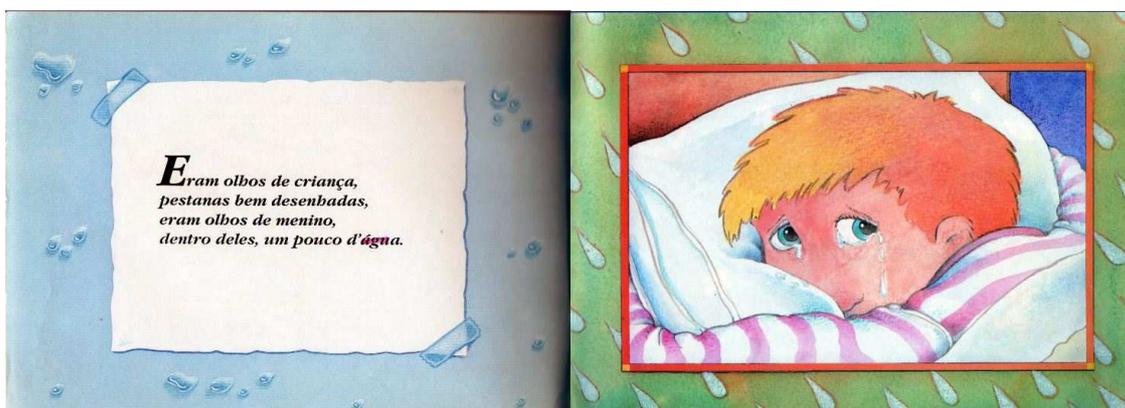
Outro nível a considerar é o indiciário em que os índices apontam para múltiplas possibilidades, mas são mais restritos devido à conexão signo e objeto, que limita o potencial de interpretação ao indiciar o objeto.

Ora como se faz uma leitura interpretativa, analítica?

Deve se examinar cuidadosamente o imediato (os efeitos) em uma relação de signos e atentar sua relação com o objeto, para o seu referencial, para seu aspecto indiciário e significativo, atentando-se para as possibilidades que o signo apresenta para a “mente interpretadora singular de um intérprete particular,” o que significa “o respeito pela potencialidade esta que está inscrita no próprio signo e da qual o ato interpretativo virá atualizar apenas uma gama” (uma camada do palimpsesto) (SANTAELLA, 2002, p.40)

Para exemplificar uma possível leitura interpretativa, tomo como objeto de análise, o álbum “Chora Não...!” De Sylvia Orthof, ilustrado por Fernando Nunes, publicado pela Editora Nova Fronteira, em 1999.

Figura 2- “Chora Não...!” de Sylvia Orthof



**V**eio a noite e perguntou:  
— De onde vem a tristeza?  
O choro não respondia.

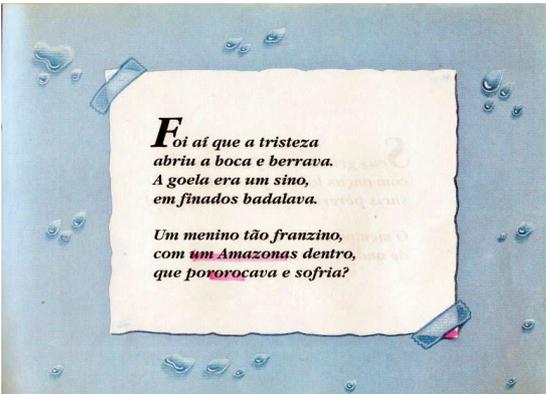


**V**eio o Sargento Coronel  
que comandava o quartel  
e disse: — Homem não chora!  
O choro não foi embora.



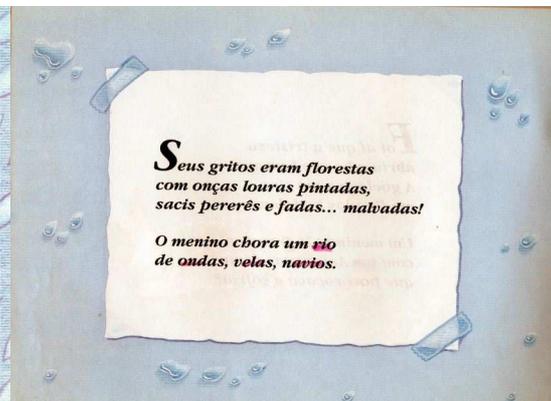
**F**oi aí que a tristeza  
abriu a boca e berrava.  
A goela era um sino,  
em finados badalava.

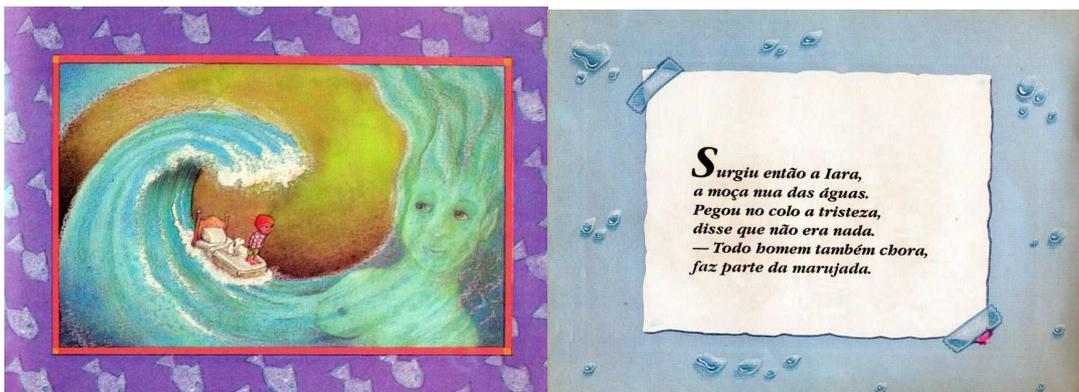
Um menino tão franzino,  
com um Amazonas dentro,  
que pororocava e sofria?



**S**eus gritos eram florestas  
com onças louras pintadas,  
sacis pererês e fadas... malvadas!

O menino chora um rio  
de ondas, velas, navios.





Como objeto de análise, o foco será o uso especial da linguagem em sua manifestação artístico-discursiva, propondo-se a compreensão e interpretação decorrentes das relações de sentido, observando como se articulam palavras, enunciados na tessitura do texto literário.

Vejam como o discurso literário se faz em nível narrativo, a partir de uma situação temática: um menino chora por perder um dente. O menino, durante a noite, em sua cama começa a chorar “um pouco d’água.” A noite se aproxima do menino e lhe pergunta de onde vem sua tristeza. Uma tia se aproxima e lhe ordena que assoe o nariz. Veio um sargento coronel que lhe diz que homem não chora. E a tristeza aumenta, o menino sofria e chorava muito. E então surge a lara, que o consola, o menino sorri e explica por que chorava.

No nível narrativo, há o episódio em que o personagem menino sofre e os sujeitos culturais, tia e sargento coronel, não se aproximam para ajudá-lo. A solução do problema se dá com o sujeito fantástico, maravilhoso, representado pela “lara, a moça nua das águas.” Nessa sequência, os enunciados do “fazer” e “ser” refletem, sobretudo, a ação interna “o sentir”, caracterizada pela tristeza, pelo sofrer que se exterioriza pelo “choro”.

O discurso se faz no intuito de revelar uma experiência sofrida pela criança de seis anos. É acentuado, intensificado tal sofrimento pelo uso expressivo, singular da linguagem com construção metafórica e hiperbólica, isto é, usando da similaridade e do exagero, privilegiando o “sentir”. O discurso detalha o sofrer pela manifestação intensa do “choro”.

Ler literatura exige indagar sobre os sentidos e efeitos comprovados pelo próprio texto e descobrir como eles se entretecem. Exige a busca pelos indícios, detalhes para se obter uma resposta ou mais de como e para que se emprega a linguagem na literatura.

Para se testar a teoria da literatura e do discurso, proponho alguns parâmetros, ferramentas conceituais para ler o texto literário: saberes que orientam uma análise. Consiste em “saberes” que geram os “fazerem”.

Pergunta-se, então, ao álbum de imagem “Chora Não...!” De Sylvia Orthof: que recursos de linguagem dão conta da fantasia, da originalidade?; como se dá o jogo de conotação, a polissemia?; por que o texto é plurissignificativo?; que efeito provoca a leitura do álbum?; como se dá a conexão entre signo e seu objeto no processo interpretativo?; como o texto se disponibiliza aos sentidos visual, auditivo, tátil e olfativo?; como se combinam palavras nos processos sinestésicos?; que sentimentos o texto provoca no leitor?; como os enunciados se relacionam?; que recursos são usados para a constituição dos sentidos?. Como os indícios apontam possibilidades interpretativas e outras próprias pertinentes aos gêneros literários e à criação do artista?

Tais instrumentos fundamentados teoricamente nos permitem conhecer, escolher os livros e propor ações pedagógicas, ativando a leitura adequada, compartilhada, conforme o repertório e a experiência de leitura do receptor.

A leitura do álbum e sua análise testa a teoria.

Na capa do álbum, o título “Chora Não...!” provoca nosso olhar e lê-se observando que o sentido já se distancia do literal, porque “o não” está escrito sob “chora”, seguido de reticências e exclamação, o que indica a presença do enunciador, interlocutor que quer acalmar a criança. Devido à tonicidade dada pelas pausas e à disposição gráfica das palavras, ouve-se uma voz que denota carinho, compreensão para com o menino que chora, diferenciando esse uso, esse sentido do modo imperativo que normalmente indica ordem. Basta atentar-se e comparar com outra combinação de palavras “Não chora”.

O diálogo interno das palavras auxilia nossa compreensão e interpretação. E numa atitude responsiva, o leitor questiona por que o menino chora tanto, já que a linguagem da ilustração mostra o quarto do menino inundado pelo choro. A leitura se faz pela junção da linguagem verbal e não verbal própria do gênero álbum de imagem.

Na sequência da leitura, abre-se o álbum, depara-se com o menino “olhos de criança/pestanas bem desenhadas/eram olhos de menino/dentro dele um pouco d’água.” E a palavra “água” se distancia do sentido referencial de

líquido incolor, inodoro, sem sabor, essencial à vida e, pelo caráter polissêmico, se afasta do automatismo verbal e aflora da profundidade do signo, a significação de “lágrima”, que reflete um sentimento de tristeza. Para atingir esse sentido, lê-se também a imagem visual do menino com expressão de tristeza, embaixo das cobertas.

E “Veio a noite e perguntou: / De onde vem a tristeza? / O choro não respondia.” Como recurso de criação verbal, ocorre a personificação da noite e do choro, recurso expressivo que se origina da fantasia, revestindo a palavra de um sentido complexo, deslocado do cotidiano e do referencial, que a criança compreende pela imaginação, que é um modo de ver da criança.

“Apareceu uma tia/com um lenço, atormentando: Assoa logo o nariz! / /Mas não era o nariz/que estava infeliz. /Quem chorava era o de dentro/do menino assoado. Coitado!” Ao se ler “uma tia”, o emprego da palavra “uma”, tem sentido de um sujeito indefinido, não próximo, que lhe dá ordem. Numa posição de autoridade, “tia” mostra sua função e não sua compreensão em querer saber o motivo do choro. A palavra “coitado!”, nesse contexto, revela a presença avaliativa do autor, num processo de interação verbal dialógica.

Na relação entre enunciados, prossegue a ideia de autoridade: “Veio o Sargento Coronel/que comandava o quartel e disse: - Homem não chora! / O choro não foi embora”. A seleção dos signos “Sargento Coronel”, “comandava”, “quartel” marcam a autoridade e a incompreensão do adulto em tom de repreensão com o valor ideológico de machismo, desencadeando a intensidade da “tristeza” que se personifica e “Foi aí que a tristeza abriu a boca e berrava.../Um menino tão franzino/com um Amazonas dentro, / que pororocava e sofria?”

Nesse jogo de palavras, de recursos expressivos figurativos têm-se a criação original de uma imagem inusitada, hiperbólica, fixada pelos significados de “Amazonas dentro/que pororocava e sofria?” O tom de pergunta leva-nos ao questionamento: tanto sofrimento é possível? E a imagem se prolonga “Seus gritos eram florestas/com onças...sacis pererês e fadas... malvadas! /O menino chorava um rio/de ondas, velas, navios.”

O sentido de choro-tristeza reverbera pela narrativa por sete etapas até esse momento, em que a tensão atinge um clímax – a tristeza máxima. O “choro”, em sua imagem verbal e não verbal consubstancia o tema “tristeza”

pela grandeza de “Amazonas”, “pororocava”, “gritos que eram floresta, “onça”, num processo de comparação analógica, metafórica, metonímica “especificidade da linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana.” (PALO e OLIVEIRA, 2006, p.08)

Por isso, no texto ocorrem tantas analogias em relação à “água”, aproximando os enunciados pela semelhança: água – choro – Amazonas – pororocava – rios de ondas e, “Surgiu então a lara, /moça nua das águas/Pegou no colo a tristeza/disse que não era nada” / - Todo homem também chora, / Faz parte da marujada”.

lara, mãe d’água, ente fantástico se aproxima do menino, com carinho em oposição aos seres reais “tia e coronel” e pela fantasia, pelo imaginário, resolve a situação. E “O menino foi sorrindo, /de mansinho, de “barquinho”. /Depois sorriu num contente. //Aí, disse num repente: -Eu chorei os meus seis anos, perdi meu primeiro dente.”

O sofrimento de desfaz pelo carinho e argumentação da “lara” e toda a tensão dramática da tristeza, pela perda do primeiro dente aos seis anos, desaparece “sorrindo” “de mansinho” “num contente” “num repente”, numa relação de palavras que denotam que o menino compreende a razão de seu choro porque se perde o dente de leite, o que significa a passagem de uma etapa da infância para começar a etapa do dente permanente.

Desse modo, ao testar algumas ferramentas conceituais, faço uma leitura diferenciada da literatura em relação a outros gêneros textuais. Essa leitura não se esgota devido à plurissignificação, à ficção, à imaginação, à literariedade que exigem do leitor estratégias de compreensão e interpretação.

Saliento que a leitura do álbum de imagem não se faz sem relacionar o texto à ilustração, característica fundamental desse gênero. Ao se tratar da composição temática estilística do gênero álbum de imagem, temos recursos da linguagem não verbal na elaboração dos significados. É o que exponho em gêneros literários na literatura infantil.

## **2.2. Gêneros Literários na Literatura Infantil: concepção de Bakhtin**

Os gêneros literários inseridos na área da Literatura infantil merecem estudos específicos e detalhados, já que a leitura de textos literários destinados

à criança está relacionada a seu desenvolvimento – pensamento e linguagem, desde a mais tenra idade.

Sabe-se que a literatura infantil se propõe como linguagem que possibilita

Uma experiência estética a que as crianças e jovens têm o direito de ter acesso de forma íntegra, pois por onde quer que o ser humano se disponha a caminhar, os dilemas da existência e da estética o acompanharão, na medida em que os embates entre valores e a estesia – a sensação – como experiência que abrange o belo e o não belo, o agradável e o não agradável, só nos abandonam quando deixamos de existir. (OMETTO, CRISTOFOLET, 2012, p.1845)

Ao pensar a experiência estética, como uma experiência diferenciada do cotidiano, ressaltamos a atividade desempenhada pelo leitor-sujeito da literatura, que envolve visão, audição, percepção, pensamentos, sentimentos variados na apreensão do objeto-livro, numa correlação de querer e sentir, numa perspectiva plural, proporcionada pela especificidade da arte em sua significância.

A literatura como criação verbal, constituída predominantemente de palavras, muitas vezes com uma disposição espacial gráfica – estrofes, capítulos, ilustração etc. tem neles elementos significantes que materializam significados e signos, mas “esse objeto da visão estética, possui uma forma espacial interna artisticamente significativa que é representada pelas palavras da obra...” (BAKHTIN, 2000, p.108)

Segundo Bakhtin,

A forma espacial contida dentro do objeto estético, expressa por meio de palavras de uma obra verbal, não levanta dúvidas. A segunda questão era saber como se realiza essa forma espacial interna: deverá ela produzir-se de modo puramente visual, detalhado e completo? Deverá ela oferecer um equivalente emotivo-volitivo que lhe realize a tonalidade sensorial, o colorido emocional, numa representação que poderá ser descontínua, fugidia, até mesmo ausente e compensada pela palavra? (O tom emotivo-volitivo, apesar de ser vinculado à palavra e como que fixado a sua imagem fônico – entonacional, não se refere, claro, à palavra, mas ao objeto expresso pela palavra, mesmo que este não se realize, na consciência, na forma de imagem visual, apenas o objeto possibilita pensar o tom emocional, mesmo que este se

desenvolva junto com a acústica da palavra). (BAKHTIN, 2000, p.108)

Dessa forma, o objeto estético expresso pela palavra, pela forma, consubstancia o conteúdo, uma vivência, que só se realiza no encontro de duas consciências – o autor e o leitor – porque é na relação com o outro que se dá a razão de existir do objeto estético. O objeto estético, a obra de criação verbal, se produz pela apresentação de coisas do mundo exterior e interior do “cotidiano”, “real” relacionadas ao universo fictício sedutor, convincente, prazeroso fixado pela palavra e sua expressividade, fundamentada internamente pela atividade do autor que “constrói tecnicamente o objeto de prazer... O tom emotivo-volitivo do autor que cria e fundamenta a exterioridade enquanto valor artístico não poderia ser diretamente coordenado ao escopo que marca, por dentro, a vida do herói sem passar pela categoria do outro,” (BAKHTIN, 2000, p.111)

Essa criação verbal, produzida em condições singulares, determinadas pelo caráter artístico, realiza-se por enunciados, relativamente estáveis de acordo com o seu gênero configurado pelos aspectos temáticos, estilísticos e composicionais, definidos como conto álbum de imagem, lenda, fábula, poema e outros, o que são considerados secundários e complexos, devido à amplitude de transformações que neles ocorrem, enquanto objeto de criação estética.

Os gêneros literários, em suas especificidades, originam-se de circunstâncias culturais e como fenômeno da vida artística e não da vida cotidiana, e seus enunciados dificultam a correlação entre língua, ideologia e visões do mundo, tornando-se complexos e mais evoluídos que os gêneros primários como uma carta, por exemplo.

É preciso atentarmos para “a natureza do enunciado e às particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área de estudo linguístico “para” não desvirtuar a historicidade do estudo” que “enfraquece o vínculo existente entre língua e vida” (BAKHTIN, 2000, p.282).

Em cada gênero, conforme Bakhtin (2000), há que se verificar “o estilo ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado”. O enunciado-oral e escrito-primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal é individual e, por isso, reflete a individualidade de quem fala ou escreve, o que concerne aos gêneros da literatura, porque o escritor-criador usa a

expressividade da língua com traços que o identificam por sua proposta temática, estilística, composicional e o leitor pode reconhecê-lo pelo enunciado “marcado”. Por isso, o leitor de Monteiro Lobato, diante de um texto mesmo sem autoria, o reconhece como escrito por Lobato.

No âmbito dos discursos, consideramos o da literatura dedicada à criança, um discurso que ela “recebe e o compreende e tem para com esse discurso uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2000). A criança dialoga com o texto ao concordar, discordar, adaptar, associar à sua vivência, ultrapassar ideias, propor sentidos, perguntar e responder ao mesmo tempo ou até mesmo silenciar devido a uma sensação, uma percepção indizível diante do texto literário.

À compreensão do enunciado se segue “uma atitude responsiva e na fruição da arte, o silêncio, a necessidade de não-dizer é uma atitude responsiva não mensurável porque implica em uma interiorização, um devaneio que é a responsividade, enquanto construção de um sentido para si mesmo (BAKHTIN, 2000). E dessa forma, o texto

“Em eco – mas em eco difratado – suscitará, em alguns leitores, não somente pensamentos, mas também emoções, potencialidades de ações, uma comunicação mais livre entre corpo e espírito. E a energia liberada, reencontrada, apropriada ocasionalmente clara força para se passar a alguma outra coisa, sair do lugar onde o leitor se encontrava imobilizado” (PETIT, M., 2009, p.79)

Bakhtin, em “Estética da Criação Verbal”, explicita que o enunciado vivo, compreendido, é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa e assim “toda compreensão é prenhe de resposta e de uma forma ou de outra forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.” (Bakhtin, 2000, p. 290). Trata-se de um enunciado fônico que pode ser silêncios, como já apontado anteriormente.

A compreensão responsiva muda (de certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão (gêneros líricos, o poema) ... tratando-se de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso e no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Portanto, um enunciado deve ser compreendido, respondido, para se estabelecer a comunicação; deve encontrar um eco, o papel ativo do outro, porque a unidade real de comunicação verbal é o enunciado e “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.291) de um indivíduo – sujeito de um discurso, que já incorporou e ressignificou tantos outros enunciados de outros sujeitos e, por isso, traçar fronteiras de enunciados é impossível, o que se resolve, segundo Bakhtin ao estabelecer que

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão – responsiva ativa muda ou como um ato – resposta baseado em determinada compreensão. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância de sujeitos, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo *dixi* percebido pelo ouvinte, como sinal que o locutor terminou” (BAKHTIN, 2000, p. 294)

Na literatura infantil, em gêneros como conto, álbum de imagem, história e poema, por serem secundários, frutos de criação, impregnados, portanto, pelo imaginário, o escritor possui a liberdade que lhe confere a arte – provoca de forma explícita o diálogo ao formular perguntas, respondê-las, discutir, conversar com o leitor-interlocutor, incorporando assim, em seu texto, elementos dos gêneros primários como o diálogo real. Propõe com os enunciados um jogo dialógico autor-leitor, provocando a resposta ou compreensão responsiva no processo de interlocução, porque

Busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia de comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com outras obras – enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes.” (BAKHTIN, 2000, p. 298)

Bakhtin ainda afirma que a totalidade do enunciado depende do tratamento exaustivo do objeto de sentido, do tema que é possível em gêneros próprios e considera que o querer dizer “determina o objeto e as suas fronteiras em situações precisas de comunicação” e é o querer dizer que implica na escolha de um gênero de discurso condicionada pela necessidade de comunicação verbal na vida cotidiana. Assim, uma bula de remédio enuncia de forma exaustiva os sentidos em enunciados adequados, precisos de informações médicas em uma composição e estilo exigidos pelo objeto – tema da área da Medicina, com regulamentações da ANVISA. Ora, isso não ocorre com os gêneros literários, devido à sua abertura; ao seu caráter ambivalente, que sugere imprecisão e possibilidades de compreensão, com um acabamento relativo capaz de suscitar variedade de atitudes responsivas.

Cabe ao escritor escolher o gênero literário que possibilita que seu discurso se ajuste à temática, à intencionalidade, e à sua subjetividade. Disso decorre a escolha dos recursos da língua, o uso criativo concernente ao gênero, já que

O enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado uma combinação absolutamente livre das formas da língua [...], selecionamos um tipo de oração em função do todo do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção [...] A ideia que temos da forma de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo (BAKHTIN, 2000. p. 305)

Por isso, o autor escolhe os recursos linguísticos (orações, palavras, sons), unidades da língua que ainda não constituem enunciados, por não suscitarem uma atitude responsiva. Para provocar uma atitude responsiva, o escritor, com sua percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimentos, visão de mundo, etc., seleciona e combina esses elementos de forma intencional e os coloca num contexto gerador de enunciados que promovem a atitude responsiva.

O enunciado é o campo ativo do locutor-escritor em relação ao seu objeto de sentido, porque ele define o conteúdo do objeto de sentido, escolhe os recursos linguísticos, a forma de elaboração com suas características de estilo e composição que promovem a significância e sua expressividade, pois

a língua enquanto sistema dispõe, claro, de um rico arsenal de recursos linguísticos, morfológicos e sintáticos, - para expressar a posição emotiva – valorativa do locutor, mas todos esses recursos, na qualidade de recursos linguísticos são absolutamente neutros no plano dos valores da realidade. (BAKHTIN, 2000, p. 308)

Tais recursos linguísticos são virtuais, que “podem expressar” uma atitude emotivo-valorativa, que só é possível se concretizá-la no enunciado, expressando sua relação emotivo-valorativa com o objeto de seu discurso, configurando o enunciado acabado em seu(s) sentido(s) porque

Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. É esse todo que irradia sua expressividade (ou melhor nossa expressividade) e que, de certo modo incula nessa palavra a expressividade do todo [...] isso que se dá no processo de criação de um enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 311)

Essa escolha, durante a elaboração do enunciado, é feita a partir de elementos aparentados ao gênero, sendo relevantes o seu tema, sua composição e seu estilo, porque é o gênero em sua especificidade que determina a seleção dos recursos da língua: suas circunstâncias, expressões típicas, temas propícios. Tais enunciados marcados pela individualidade e contexto histórico-cultural, reflete e refrata vozes do eu e de outros sucessivamente, “e a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui.” Temos então que

sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro [...] Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 2000, p. 314)

Funda-se, portanto, o dialogismo constituído por diferentes realizações discursivas que se presentificam nos mais diferentes objetos de comunicação verbal. Como exemplo tem-se na literatura, na prosa de caráter estético, o

conto e as histórias, o álbum de imagem, os poemas, as produções em geral, destinadas às crianças.

O encontro da criança com a prosa e a poesia inicia-se muito cedo com a função de brinquedo e como objeto de leitura com o contar histórias e realizar jogos poéticos. Estabelece-se a relação afetiva e estética com textos que exercitam a mente e o espírito, desenvolvendo a inteligência, o equilíbrio para relacionar o real e o irreal, a imaginação, o poder de observação e outros aspectos corroborativos na formação do indivíduo. E os textos devem corresponder ao que a criança necessita para desenvolver linguagem, imaginação, visão de mundo e personalidade.

Cabe, então, à escola, pais, professores como promotores, proporcionarem à criança o acesso à literatura infantil, produto social e humanizador, que permite o contato com as diferentes situações humanas que permeiam a vida e a obra literária. Com essa preocupação, as políticas educacionais procuram abastecer as escolas com obras relevantes ou não, de qualidade ou não, porque a produção editorial as atinge como um mercado consumidor e rotulam qualquer livro destinado à criança como literatura infantil.

É preciso que os promotores da leitura se preparem para avaliar e selecionar as obras para as crianças, com conhecimento do objeto literatura infantil, em sua concepção de arte literária que envolve especificidade no uso da linguagem verbal e não verbal e dos gêneros, e do destinatário criança para atender às características da infância e, assim, saber que assunto corresponde ao mundo da criança e à sua acessibilidade às descobertas sociais e culturais, à criticidade e a outros valores. A esses aspectos intrínsecos seguem-se os extrínsecos, como os aspectos formais do livro com qualidades estéticas, artísticas, como a ilustração e qualidade material como papel, encadernação, perfeição gráfica.

A produção editorial se expande de forma descomunal com obras de diferentes gêneros inclusos no domínio do discurso ficcional de que participam poemas, contos, parlendas, fábulas e outros originários da tradicional e clássica trilogia épica, lírica e dramática.

Sabe-se que

os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contexto e situações para as práticas sócio-discursivas características (...) como esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, jornalística, industrial, lúdica, ficcional ...) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos definidos e claros. Além disso acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais. (MARCUSHI, 2008, p.194)

No domínio ficcional da literatura infantil tem-se uma diversidade de histórias infantis como mito, fábula, lenda, contos de fadas, contos maravilhosos, histórias de famílias, folclore, aventura policial e de ficção científica, poemas, teatro, álbum de imagem ou livro-imagem com estabilidade de ordem temática, composicional e estilística, o que segundo Brait (2005) possibilitam novo direcionamento quanto aos gêneros denominados de formações poéticas e prosaicas a partir de estudos bakhtinianos.

### **2.3. Álbum de Imagem / Livro Ilustrado e sua leitura**

o livro ilustrado evoca duas linguagens: o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada como texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro solicita, apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado. (VAN der LINDEN, 2011, p.8)

Os leitores crianças e adultos atentam-se à diagramação, atraídos por detalhes, pela representação dos seres e encantados pela relação texto/imagem e pela descoberta da interação entre duas linguagens – a da imagem, e a do texto.

Inicialmente, o livro ilustrado, no caso denominado álbum de imagem, era destinado à criança que não sabia ler, mas com a evolução tecnológica gráfica publicam-se livros ilustrados para todas as idades, destacando-se sobremaneira, na produção contemporânea.

Van der Linden, em seu livro “Para ler o livro ilustrado” (2011), revela exaustiva pesquisa baseada em muitos autores, principalmente europeus,

responsáveis pela configuração de livros ilustrados, desde a produção iniciada na França, em 1930, por Paul Faucher, com a coleção “Albums du Père Castor”. Inicia-se então, a evolução do livro ilustrado em direção à contemporaneidade, aperfeiçoando com as inovações técnicas relacionadas à impressão de imagens, com a conseqüente valorização de autores-ilustradores que trabalham a articulação texto-imagem.

Autores recorrem à fotografia e aos estilos pictóricos das artes plásticas e ampliam a produção de livros-imagem, livros sem textos ou com textos, chamados então, de livros ilustrados. Valorizam o caráter literário ao propor uma poética ao texto-imagem na junção de duas linguagens: as mensagens literárias conectam-se às representações plásticas de estilo gráfico original, inesperado, “cujos jogos de palavras e imagens, afirmação de estilos e técnicas singulares e a criatividade do suporte contribuem de forma inegável para a evolução de nossa relação com o livro ilustrado.” (VAN der LINDEN, 2011, p.21)

Esses livros, devido à criatividade dos artistas ilustradores, alteram-se em tamanho, materialidade, estilo, técnica tipográfica, provocando uma diversidade de produções que exige uma distinção entre o que se produziu. Surgem os livros com ilustração, primeiras leituras, livros ilustrados, histórias em quadrinhos, livros pop-up, livros-brinquedos, livros interativos, imaginativos e não se finaliza essa classificação num contexto de produção crescente. Contos, poesias e documentários inserem-se em qualquer livro ilustrado e o livro para criança passa a ser repensado em sua formatação, estilo de diagramação, tipografia, relação texto-imagem.

O livro-ilustrado é considerado por muitos autores um tipo de livro e não um gênero, mas atentando-se para os estudos bakhtinianos, o álbum de imagem configura-se como um gênero, no domínio discursivo ficcional/literatura, por constituir-se com uma forma específica e estável de expressão temática, estilística e composicional complexa que pode, como gênero secundário, incorporar ou assimilar gêneros, tipos de linguagens e de ilustração. Trata-se de um gênero híbrido nos gêneros prosaicos.

O livro com imagens – álbum de imagem – é um objeto complexo criado para não leitores que necessitam de mediadores que leem para eles e por isso essa produção atinge dois públicos: a criança e o adulto.

Com o que os mediadores devem se preocupar? Com a imagem produzida que envolve qualidade de papel, as tintas, a seleção de cores; com as técnicas de produção que se sofisticam com textura, relevo e outras, e a liberdade de criação em relação ao suporte-livro; com as formas pictóricas da arte do desenho ao grafismo, à caricatura; com o traçado a lápis; o desenho com tintas e a colagem de papéis; com a combinação de pintura, desenho e colagem e outras técnicas recentes com a técnica fotográfica e os softwares de desenho digital; com as ligações entre imagens nas folhas duplas, com a imagem sequencial, associadas, e sobretudo com o texto.

O texto no álbum de imagem se singulariza ao considerar o público alvo, crianças pequenas, que não sabem ler. Trata-se de uma produção literária com características adequadas e específicas quanto à forma linguística (morfológica, sintática e semântica) e recursos expressivos como os imagísticos. Ele ocupa espaço restrito numa página dupla em que a imagem predomina e é escrito com fontes que preservam a legibilidade.

A diagramação é elaborada para articular o texto com as imagens e construir a unidade de sentido na folha dupla, permitindo ir e vir do texto à imagem, da imagem ao texto, mesmo que não se saiba ler, porque a oralidade permite que a criança se relacione com a escrita, motivando a alfabetização.

Van der Linden comenta que no Brasil os livros ilustrados sem textos são denominados de livros-imagem, o que não implica em ausência de discurso porque “várias dessas obras foram concebidas dentro de uma perspectiva pedagógica e requerem enunciação. Os livros-imagem pedem uma apresentação em palavras das ilustrações oferecidas (...) e criam um sentido a partir da sequência de imagens mudas e minimalistas.” (VAN der LINDEN, 2011, p.49)

Para a autora, não é suficiente considerar o livro ilustrado apenas uma combinação de textos e imagens, porque “ele transcende a questão da copresença por uma necessária interação entre texto e imagem e o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e, sim, emerge a partir da mútua interação entre ambos” (2011, p.86). Além disso, o enunciado se faz significado pela sua disposição no suporte livro, pelo encadeamento do texto-imagem, pela localização na folha dupla que é essencial à fruição da leitura.

O livro ilustrado seria assim uma forma de expressão que traz uma interação de textos (que podem ser subjacentes) e imagens (especialmente preponderantes) no âmbito de um suporte, caracterizada por uma livre organização da folha dupla, pela diversidade de produções materiais e por um encadeamento fluido e coerente de página para página. (VAN der LINDEN, 2011, p. 87)

Compreendida essa concepção de livro ilustrado e seu modo de existir, importa conhecer as diferentes interações entre texto e imagens responsáveis pela produção de sentidos pesquisadas por Van der Linden, da qual seleciono algumas como: “a produção de sentido a partir da forma dada às palavras e da relação que elas têm com as imagens”; (...) “quando a palavra se torna imagem e imagem se torna palavra”; “o aspecto figurativo dos caracteres da palavra usados em onomatopeias”; efeitos de sentido que se baseiam na forma e tamanho dos caracteres; as fontes concebidas em função de uma concepção plástica explorando a conotação e efeitos; etc. Tecendo dessa forma a rede de sentidos relativos à temática, ao estilo e à composição.

Para se compreender e interpretar o livro ilustrado a partir de uma concepção dialógica de linguagem, precisamos de quatro códigos: o linguístico, o literário, icônico e plástico em suas relações presentes nas produções de livros, principalmente contemporâneos, o que faz com que autores e ilustradores se preocupem com o destinatário e sua formação de leitor, porque

O livro ilustrado com frequência se apresenta como uma proposta aberta (representações dissimuladas nas fronteiras dos livros, percursos de leitura implícitos dentro da imagem, funcionamento interno subjacente...) em que o espírito da brincadeira e o carinho ocupam um lugar primordial. (VAN der LINDEN, 2011, p.158)

Segundo Nelly Novaes Coelho, o álbum origina-se do movimento da Escola Nova que buscou atividades que possibilitassem a participação efetiva da criança no processo de aprender. A autora destaca que, embora não contemple algumas concepções tradicionais sobre a literatura, ele faz parte da arte literária.

Esses álbuns originam-se na França como “Álbuns du Père Castor” e espalharam-se por outros países, atingindo em 1973 a publicação de 25 milhões de álbuns vendidos na França, com 377 títulos. No exterior, contava

com 72 títulos traduzidos em 19 países. No Brasil, coube a Editora Ática a tradução, em 1980, da Série Realejo, feita por Lúcia Machado de Almeida.

A produção desses álbuns por Paul Faucher orienta-se pela sua atividade de educador e orientador integrado ao movimento da Escola Nova que, na década de 20, começava a organizar-se na Europa e por isso Faucher procurou uma forma para que seu trabalho “atingisse mais fundo as crianças; que liberasse suas potencialidades e as orientasse para atividades em que se engajassem livremente e por inteiro” (NOVAES, 1993, p.171) e dessa forma surge um novo gênero, com o predomínio absoluto da imagem, destinado à criança, “um livro capaz de tocar diretamente a imaginação e a inteligência das crianças... e onde o elemento literário passa a ser cogitado de maneira mais significativa, [...] onde imagem e texto as levassem a viver a poesia do real e o maravilhoso da natureza.” (NOVAES, 1993, p.172)

Na atualidade, amplia-se de forma abusiva a publicação de álbuns, sem considerar as especificidades como um gênero da literatura. O consumo é massivo sem a preocupação de ser objeto de arte. Por isso, os mediadores profissionais, pais e professores da Educação da Infância devem ter conhecimentos e critérios na seleção de álbuns.

Nelly Novaes Coelho (1993), em seus estudos, nos orienta sobre o gênero álbuns de imagens e sobre a recepção pelo leitor desde 18 meses e, não restringimos essa leitura somente ao público infantil, já que leitores experientes e maduros apreciam a linguagem verbal associada à iconográfica, presentes em diferentes gêneros na sociedade contemporânea. Mas ressaltamos as peculiaridades do álbum, enquanto um gênero caracterizado em sua temática, estilo e composição, destinado à criança.

O gênero “álbum de imagem” privilegia a imagem “pelo caráter sincrético e globalizador do pensamento infantil, em que a psicologia da aprendizagem realça a imagem como fator básico, nos processos de alfabetização e mecanismos de leitura” (p.173).

Sabemos que a linguagem visual associada à verbal promove o encontro da criança e o imaginário e não se pode esquecer que o repertório de sentidos, significados para a criança está em construção e, “literária ou não, a palavra remete a representações mentais que exigem vivências ou

experiências anteriores” (NOVAES, 1993, p.180) e colabora com o desenvolvimento da linguagem e pensamento.

O álbum, para isso, tem elementos específicos como: a temática familiar, retirada do cotidiano da criança, relacionada a animais, a situações tiradas de seu ambiente. O estilo comporta textos breves, com o predomínio de imagens, palavras, orações de elaboração simples e “tratamento tipográfico rigorosamente adequado ao ritmo lógico da frase, à capacidade visual do pequeno leitor para decifrar os signos e ao seu ritmo de respiração” (NOVAES, 1993, p.181).

Sua composição funda-se na tipologia da narrativa, no contar, e cada imagem se torna uma unidade da história e da leitura, da ação de personagens, da sequência cronológica e de lugar. É lógico que há variações, transformações decorrentes das possibilidades de construção, como em qualquer gênero secundário, em que as transformações ocorrem para a evolução do gênero e de seu leitor.

Quanto à relação texto e imagem destacamos as palavras de François Faucher, citado por Nelly Novaes, em que ele ressalta a relação dinâmica entre o verbal e o visual, porque

cada palavra tem sua importância, cada detalhe do desenho também [...] texto e imagem devem formar o todo, Trata-se de habituar a criança a interrogar o acontecimento, a descobrir o sentido tanto do texto como da imagem. É importante basear-se sobre a expressão oral, pois não trata apenas de decifrar um texto, mas sim de compreendê-lo. Tudo que concerne à linguagem escrita deve, pois, enraizar-se na língua oral para que a criança compreenda realmente que o escrito pode ser a tradução do oral [...] (NOVAES, 1993, p.174)

Há tantos estudos sobre a linguagem da literatura em seus aspectos enunciativos expressivos, nos mais diferentes gêneros e, atualmente, devido à valorização da literatura ilustrada, surgem vários enfoques sobre a linguagem visual e o leitor, já que

Os leitores entretidos em uma página por um detalhe específico, atentos aos efeitos da diagramação, surpresos pela ousadia de uma representação ou encantados por uma inesperada relação texto/imagem descobrem nesses

momentos uma dimensão suplementar à história. Ao passo que outros, há muito tempo, já consideram o livro ilustrado um tipo de obra cujas amplitudes de criação e habilidades dos autores ilustradores apelam para ferramentas que permitem apreciar ao máximo o seu funcionamento. (VAN der LINDEN, 2011, p. 7)

Como exemplo, trazemos o texto do álbum “Dentro da casa tem...”. de Márcia Alevi, com ilustrações de Márcia Alevi e Marilena Saito e algumas imagens:

DENTRO DA CASA TEM...  
... UMA SALA

DENTRO DA SALA TEM...  
... UM ARMÁRIO

DENTRO DO ARMÁRIO TEM...  
... UM CESTO

DENTRO DO CESTO TEM...  
... UMA CAIXA VERMELHA

DENTRO DA CAIXA VERMELHA TEM...  
... UM VIDRO

DENTRO DO VIDRO TEM...  
... UMA PULGA

E DENTRO DA PULGA...  
... NÃO TEM NADA!

A GENTE ABRE O VIDRO...  
... E A PULGA SAI.

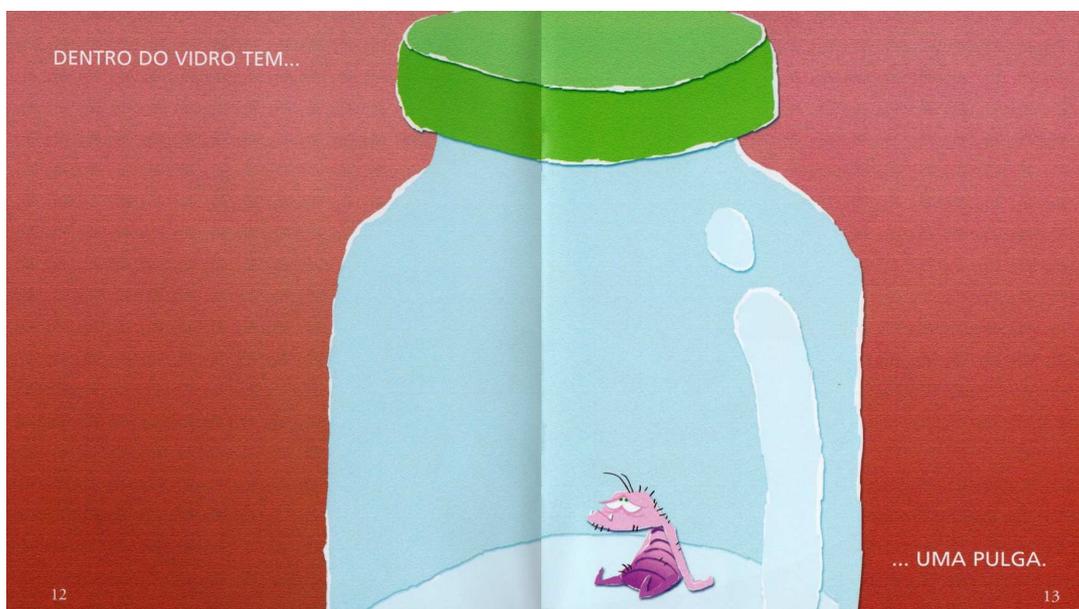
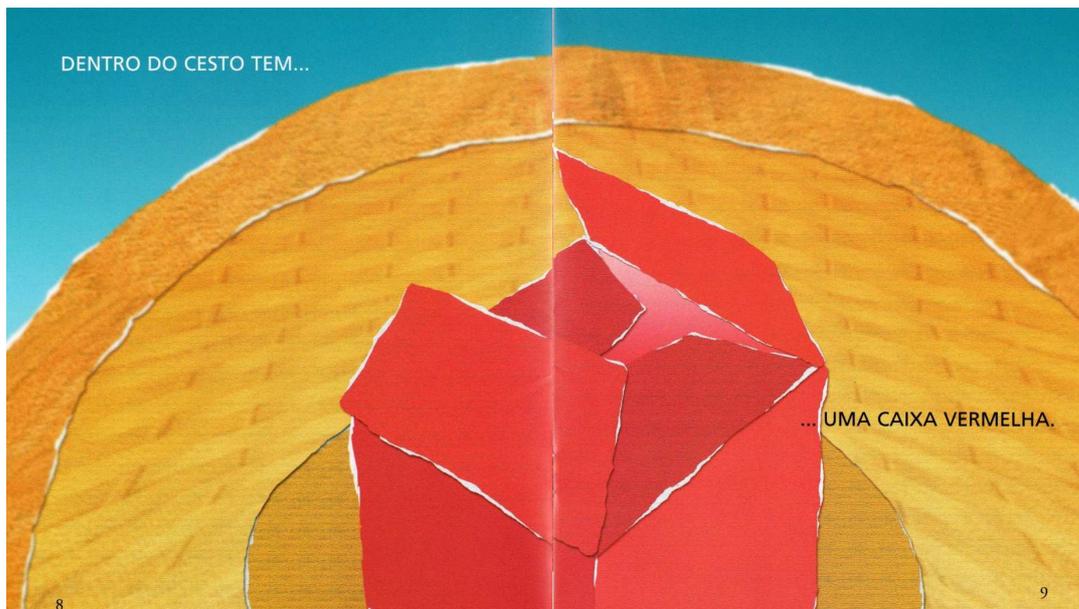
A PULGA PULA FORA DA CAIXA VERMELHA,  
PULA FORA DO CESTO,

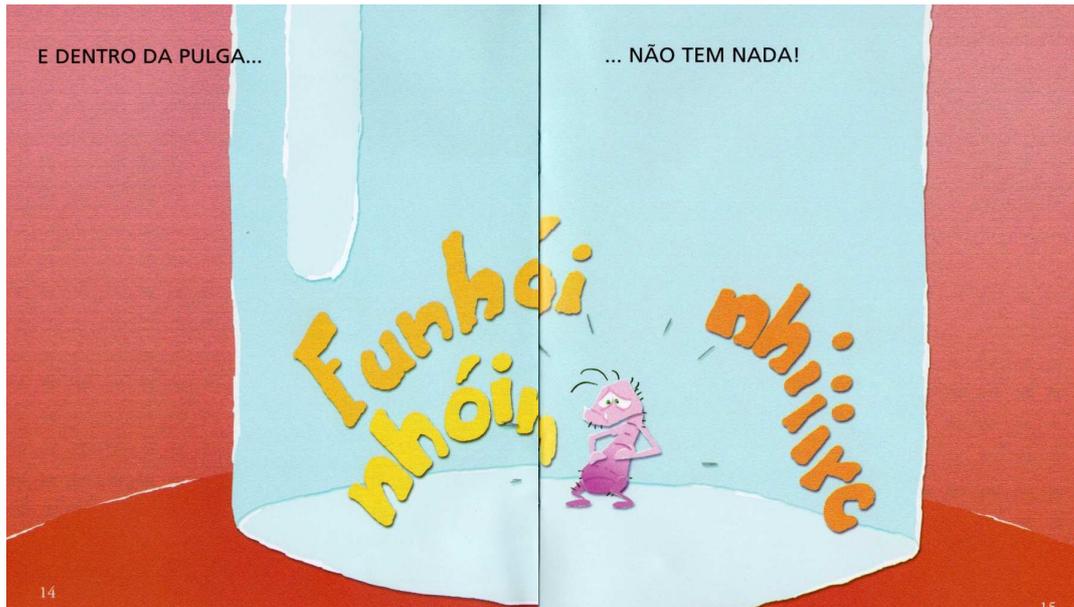
PULA FORA DO ARMÁRIO,  
PULA FORA DA SALA,

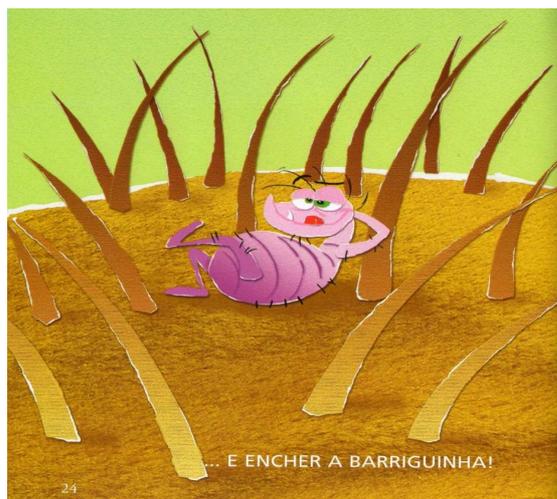
PULA FORA DA CASA,  
VAI LÁ FORA ENCONTRAR O TOTÓ...

...E ENCHE A BARRIGUINHA!

Figura 3 - "Dentro da casa tem"..., de Márcia Alevi







Nesse álbum, a imagem predomina como suporte do texto para que a criança apreenda o(s) significado(s), na interação das linguagens verbal e visual, pela transposição de elementos do cotidiano para o universo ficcional.

Trata-se do gênero álbum de imagem destinado à criança como enunciado nomeativo-referencial e descritivo, pela apresentação de objetos e lugares, e narrativo, pela ação dos personagens “pulga” e “a gente” – o leitor, que participa da ação provocada pelo autor, que se envolve e nos envolve ao nomear “a gente-nós”.

Os personagens se manifestam de forma clara, distribuídos com seus papéis que servem de condutores da narrativa, dando-nos as interações narrativo-discursivas, como sustentação da compreensão. Os personagens são investidos de traços semânticos identificados com a noção de personagem. A “pulga” é personificada por atitudes de saber o que fazer para resolver o seu problema e atingir o seu objetivo e “a gente” como personagem-sujeito colaborador para libertar “a pulga”. “A gente abre o vidro... / e a pulga sai”.

De natureza antro-po-cultural, o modelo narrativo prevê a atividade do indivíduo que responde a injunções sociais “ajudar”, “colaborar” que precisam ser realizadas para desfazer a tensão: “a pulga está presa”, a pulga tem fome, e como ela pode se libertar para sobreviver. Portanto, a ação do sujeito “pulga” está delimitada pela ação do outro “a gente” e a tensão promovida pela negação da liberdade se desfaz e o desfecho – “Vai lá encontrar o Totó... / e encher a barriguinha”, apresenta a solução do enunciado narrativo.

No plano espaço fictício, o principal elemento é a casa e seus objetos que funcionam como opostos tensionados pela forma imagética/ilustração e pelo enunciado que provoca expectativa a cada lance do texto, porque a sequência gráfica significativa sugere tensões e comportamento responsivo com os recursos de suspensão e continuidade marcadas pelas reticências... . “Dentro da casa tem...”, a pausa provoca a indagação “o quê?” e na sequência, a resposta “... uma sala” e assim, sucessivamente, pela reiteração que envolve o leitor – o espaço e a duração do “acontecer”, projetando-o no espaço e no tempo da narrativa verbal e não-verbal da ilustração. Suspende o leitor de seu lugar e tempo real (dia–mês–ano e hora) cotidiano, mergulhando-o no espaço da criação e da imaginação. O predomínio da ilustração associa-se ao enunciado narrativo, facilitando esse deslocamento, que envolve o leitor-criança, amplia seu universo de linguagem e vivências incorporáveis à sua singularidade de criança em desenvolvimento.

Assim, na combinação texto/imagem, temos a elaboração de significados ao combinar forças e fraquezas próprias de cada código. Se o texto declarasse, por exemplo, que “a pulga deu um grande salto e libertou-se”, seria menos expressivo que os traços do desenho que mostram a rapidez, a pressa, a agilidade, a ansiedade, ações físicas e emotivas, na busca da liberdade e da comida, e dessa forma,

Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre dois. Quanto mais as respectivas mensagens parecem distantes da outra, mais importante será o trabalho do leitor para fazer emergir a significação.” (VAN der LINDEN, 2011, p. 121)

Do exposto, é preciso considerar que o ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito-criança perpassa pelos meandros da imaginação, do conhecimento, do prazer para contemplar a formação do sujeito adulto, e nos conduzir a estudos que permitam discutir a leitura da literatura infantil como uma linguagem construída pela História, pela Cultura e pela Sociedade.

Para sintetizar essas reflexões, destaco os estudos sobre o discurso literário, a partir da natureza dialógica da linguagem e as possibilidades de

leitura de gêneros literários, pertencentes à área da Literatura Infantil, em que o álbum de imagem é objeto da leitura a análise.

Neste capítulo, alguns conhecimentos da teoria do discurso se desenvolvem, relacionados à leitura da literatura. Coube-me destacar: a palavra e o processo de compreensão responsiva e a pluralização de sentido; os recursos de expressividade; a função dos processos analógicos – equivalências pela semelhança entre palavra e imagem na construção do texto; o texto em sua produção social e literária.

O estudo realça a prática de leitura instrumentalizada teoricamente, em que a compreensão e a interpretação do literário se faz pela indagação dos sentidos, seus efeitos e como eles são obtidos pelo leitor-criança, apoiando-se em Culler (1999), que declara “o que é importante no jogo da interpretação não é a resposta que você propõe (...) o que é importante é como você chega lá, o que você faz com os detalhes do texto ao relacioná-los com sua resposta”, refletindo sua leitura, sua interpretação. Na verdade essa leitura fundamentada, é decisiva para tornar as crianças leitoras, conscientes das possibilidades e do valor das palavras para desenvolver suas ideias e ter acesso à visão de mundo.

Relacionando as reflexões, interessa-nos o modo como a criança entra em relação com a literatura infantil pela mediação do professor, tendo como fator mediador os significados das palavras, das ilustrações, propondo o diálogo entre leitor e texto, o que estimula a criança em suas emoções, intelecto e imaginário.

A relação da criança com o mundo é mediada e complexa. O professor, o promotor de leituras, estabelece as pontes entre os mundos culturais, históricos, proporcionando a interação de diferentes experiências por meio da leitura da literatura.

## Capítulo III - Mediação de Leitura na Infância

### 3.1. Palavras com asas: Literatura Infantil e desenvolvimento do pensamento e da linguagem

A criança está inserida no contexto histórico-cultural e convive desde que nasce com palavras, objetos, pessoas, fatos, situações que têm significado no seu âmbito social e segundo, “a abordagem histórico cultural sua relação com o meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo e pelo outro.” (FONTANA e CRUZ, 1997, p.59). Tudo que a cerca constitui um signo: a palavra em sua materialidade e significado, o desenho em sua forma e cor, os símbolos...

Desde a tenra idade, a palavra a envolve e a significa de diferentes formas na interação com o outro, adulto ou crianças em desenvolvimento.

Nesse contexto, destacam-se canções de ninar, acalanto, poemas, canções, histórias e muitas produções destinadas à criança mediadas, principalmente, por adultos que perpetuam artefatos culturais, desde os primórdios históricos, através de gerações e gerações, e os adaptam, os transformam, os recriam sem alterar sua essência de arte da palavra.

A palavra, na literatura infantil, tem uma função especial quanto à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem da criança, que envolve sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção, sentimentos de forma lúdica e cognitiva. E por isso, durante esses estudos, procuramos - a partir da história, da concepção de literatura e literatura infantil, da concepção de linguagem dialógica, dos gêneros, com destaque ao álbum de imagem - pesquisar e refletir como a linguagem na literatura infantil, em sua literariedade e ilustração promovem o desenvolvimento da criança na Educação.

Para isso, baseio-me em alguns estudos e leituras feitas por Lígia Márcia Martins em seu livro “O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico – crítica” (2013), em que se destacam os estudos de Vygotsky, Luria e

outros, e no livro de Roseli Fontana e Nazaré Cruz, intitulado “Psicologia e Trabalho Pedagógico” (1997).

Elaboro uma seleção de reflexões que as autoras me permitiram, tendo como objetivo analisar e relacionar o papel da literatura infantil, no tocante ao desenvolvimento da criança.

Fontana e Cruz (1997), a partir de estudos fundamentados em Vygotsky, expõem que a palavra e o pensamento complementam-se para promover a compreensão e comunicação na interação com as relações sociais vivenciadas pela criança. Assim, as relações estabelecidas pela criança até dois anos com a mãe e outros de seu ambiente favorecem o seu contato. E o seu desenvolvimento em relação ao mundo e sua consciência se expande, devido à percepção diferenciada estabelecida pela criança.

Como a literatura infantil atua nesse período?

No campo folclórico mencionado por Bordini (1986), existe uma espécie de poemas denominados “brincos”, dirigidos ao bebê para que ele goste, aprenda a vestir-se, banhar-se, comer e dormir, associando a linguagem da poesia ao corpo, a brincadeira à aquisição da linguagem, com palavras materializadoras dos gestos dos dedos, das mãos, do joelho que promovem os reflexos, as sensações e posteriormente, a percepção do que ocorre em seu ambiente. Nesse período, destaca-se o acalanto “como o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia.” (BORDINI, 1986, p.24) Dessa forma,

Os poemas de implicações fisiológicas, tanto para crianças muito pequenas como para maiores, mostram as características comuns de emprestar grande valor à sonoridade em detrimento do sentido e permitir implicitamente o auto – reconhecimento e o estreitamento das relações pais-filhos ou crianças-crianças. (BORDINI, 1986, p.25)

Entende-se que a poesia é brinquedo com palavras, e nessa fase não se preocupa com o sentido das palavras, porque se acentuam os elementos significantes como sonoridade, ritmos, que permitem os movimentos, a coordenação motora, a motricidade. Ressaltam-se elementos sonoros, e os gestos e os sentidos das palavras não são totalmente percebidos, mas permitem a abertura para o campo da linguagem, pela imitação e simbolização.

Ao brincar com “Upa! Upa! Cavalinho alazão”, imita-se, pela movimentação, o andar do cavalinho nos joelhos. O cavalinho e o galope estão ausentes, mas presentes pela imitação e representação e, é só colocar a criança nos joelhos que ela imita o galope, porque já formou a imagem mental e ela, pela memória, relembra, porque tal ação foi interiorizada.

O desenvolvimento da representação cria condições para a aquisição da linguagem. A capacidade de construir símbolos desenvolvida na representação, possibilita a aquisição das significações coletivas (a linguagem social). As palavras da linguagem social, que vão sendo adquiridas pela criança, passam a acompanhar as imagens mentais e os símbolos que ela utiliza inicialmente. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.90)

Passa-se então, aos primeiros esquemas verbais em que a criança nomeia objetos e situações por uma mesma palavra e “UPA” de “Upa, Upa Cavalinho”, pode designar situações diferenciadas em que ela observa a similaridade e não raro pode chamar o cachorro, o gato, de cavalinho e querer montá-los. E, na continuidade de situações lúdicas que envolvem a criança com a diversidade de poemas infantis, desencadeiam-se a sensação, a percepção, o conhecimento e o desenvolvimento da criança em relação à palavra-chave, o que permite que ela chegue “à construção de representações verbais, evocando e reconstituindo acontecimentos não mais ligados ao ato imediato.” (FONTANA e CRUZ, 1997, p.91) Dessa forma, a poesia,

Por ampliar o domínio da linguagem, seus efeitos se estendem ao universo do real e do conhecimento, fazendo com que o seu significado seja o de aumentar na criança sua capacidade de construção e conhecimento do mundo. Neste estatuto de ampliação do psíquico individual e da cognição do universo, o social, realizado pela linguagem, se coloca a importância do espaço a ser concedido à poesia na escola e sua verdadeira necessidade numa ação formadora” (AVERBUK, 1982, p.69)

Martins (2013) expõe que a criança forma uma imagem subjetiva da realidade objetiva pelas sensações que atuam sobre o objeto em sua dimensão óptica, auditiva, olfativa, tátil e gustativa, que se responsabiliza pela recepção dos estímulos e o organismo responde a essa captação. Há sensações que resultam da posição do corpo no espaço e de movimentos necessários à

execução de ações. Por isso, autores elaboram poemas infantis com implicações fisiológicas, relacionando, por exemplo, a sensação auditiva à motora, interagindo as sensações num processo sinestésico. São poemas, canções de toque, de gestos que movem o corpo da criança.

Em suma, o desenvolvimento das sensações de cada indivíduo condiciona-se, por consequente, pela relação sujeito e objeto, ou seja pelos diferentes aspectos de sua atividade, e sobretudo por situações nas quais o êxito da execução da ação depende da diferenciação das propriedades sensoriais do objeto. Esse fato demanda ter-se a sensação, também, como objeto da educação desde a mais tenra idade. (MARTINS, 2013, p.129)

Espera-se então, que pais, professores, promotores do acesso da criança à poesia, explorem as sensações em poemas, em canções bem selecionados, para que se faça a ligação com a linguagem plena de recursos sinestésicos.

É repetindo versos, aliteraões e sonoridades, isto é atuando sobre o plano da melopéia<sup>1</sup> (Pound) dos poemas que a criança realizará suas primeiras aproximações efetivas com a poesia. A mistura um pouco confusa da língua associada a uma atividade de prática de gestos e de mímica está também em relação com a própria fragilidade da linguagem da criança. (AVERBUCK, 1982, p.74)

E Martins (2013) conclui que

... a acuidade sensorial resulta da natureza das ações realizadas pelo indivíduo posto que nelas radica, do ponto de vista genético, a dimensão interfuncional do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade. (MARTINS, 2013, p.130)

E as sensações e sua expressão dependem de condições de vida e da educação, do condicionamento social que as concretizam de forma cultural.

No campo da literatura destinada a crianças, os primeiros poemas exploram os recursos expressivos, como onomatopeias, que representam seres como animais, objetos que se ausentam e seus sons imitativos, vozes,

---

<sup>1</sup> “parte musical, melódica de um recitativo” (HOUAISS. Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001).

ruídos, os presentificam simbolicamente como o “au”, “au”, o toque do telefone e “empregando uma imagem mental, um símbolo, a criança relembra fatos, objetos, pessoas, acontecimentos que ocorreram em outras ocasiões.” (FONTANA; CRUZ, 1997, p.90) Dessa forma, os elementos significantes, a materialidade do signo, sua sonoridade e os significados se associam e favorecem a aquisição da linguagem verbal, a construção de símbolos pertencentes à linguagem social.

Da sensação, passa-se à percepção, que possibilita que a criança em desenvolvimento realize a apreensão intelectual da realidade. Bordini afirma que a imagética, outro recurso da linguagem humana, é bastante explorada pela literatura, como via metafórica. É um caminho a percorrer para atingir os desvelamentos das aparências sensoriais. Como a sensação reflete aspectos parciais dos seres objetos e fenômenos, a percepção reflete o conjunto de suas propriedades, possibilitando a construção de uma imagem unificada deles, conforme ressalta Martins (2013).

Assim, sensações e percepções se complementam na construção da imagem, do significado, e se unificam como figuração possibilitada por conhecimentos prévios com que o indivíduo reconhece, identifica o objeto, como o cachorro diferenciado do gato.

Na literatura destinada à criança, a produção de sentido se dá pela interposição de um referente ou mais a outro referente do signo, dada à característica polissêmica da linguagem, especialmente na literatura. Esse processo complexo se faz por operações metafóricas e metonímicas, e por isso “tanto num caso quanto no outro, o complexo de referências projetado imaginariamente pelos signos não obedece à correspondência de um para o outro, o que obriga a operações mentais de decifração.” (BORDINI, 1986, p.26)

Colaborando, portanto, com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, a imaginação trabalha, criativamente, na apreensão da figuração e na reorganização da percepção e do conhecimento. Como exemplificação, considera-se a parlenda, a adivinha. A parlenda tem a base cognitiva, de fundo memorizador “Um, dois, feijão com arroz” e a base metafórica com o jogo de palavras “Mal me quer”, “Bem me quer”, significando o amor.

Destaco os poemas, dada a sua funcionalidade como atividade mnemônica e a formação da imagem por evocação.

Martins (2013) cita Luria, sobre a organização semântica de elementos em estruturas que se fazem por associações, relações de causa e efeito que, quer por contiguidade, quer por semelhança, criam imagens e ativam as possibilidades da memória e a estabilidade de seus vestígios durante a educação do sujeito.

Por outro lado, além dos poemas, há que se considerar a narratividade presente em diferentes gêneros literários que está no contar do cotidiano e no narrar da ficção. Aliás, o contar é mais presente do que o poema, porque, a partir da aquisição de palavras-frase, desenvolve-se o contar dos acontecimentos, dos fatos que ocorrem no dia a dia.

A construção das primeiras representações verbais se dá por meio da narrativa. Na narrativa, a linguagem deixa de acompanhar simplesmente o ato de reconstituir uma ação passada. A palavra deixa de ser parte do ato para tornar-se um signo, uma evocação do ato, passando a ter a função de representação (no sentido de nova apresentação) e também de comunicação – criança dirige essas narrativas a si mesma ou a outra pessoa. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.91-92)

A essa narrativa primeira do cotidiano, acrescenta-se a narrativa ficcional, o narrar com imaginação e criação, desenvolvendo esquemas mais complexos de narração e aprimorando a linguagem.

Das narrativas de álbuns de imagens a contos, fábulas e outros gêneros, a criança se insere na grande variedade de linguagem e apropria-se experiencialmente das vozes dos outros a animar a imaginação, a criação, a servir-se de uma multiplicidade de significados que passam a constituir o seu repertório, a fazer mudanças imaginativas em relação ao animismo, ao maravilhoso, já que a criança é suscetível à fantasia.

Smoka, ao comentar Vygotsky em “Imaginação e criação na Infância” (2009), destaca que as criações mais fantásticas como mitos, contos, são combinações de elementos da realidade submetidos à reelaboração pela imaginação, que os recria e recombina a partir das experiências da pessoa. E a criança, envolvida pelas experiências próprias do cotidiano e da literatura

infantil acumula, amplia seu universo e “quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação.” (VYGOTSKY, 2009, p.23)

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. [...] A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. (VYGOTSKY, 2003, p.23)

Se a literatura é criação, é imaginação das experiências sobre o real, ao ouvir, ler, vivenciar diferentes situações humanas e fantásticas, o leitor-ouvinte-criança imagina, vive novas experiências e recria, ampliando “suas vivências perceptivas para além dos limites que a experiência individual lhe concede.” (BORDINI, 1986, p.31)

Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas, cenários, imaginar tomando por base a experiência alheia. Isso torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (acontecimentos vividos) implicam a atividade criadora da imaginação (SMOKA, 2003, p.23)

A relação entre imaginação e realidade na recriação das condições humanas é marcada pela emoção. A imagem criada, a figuração consubstanciada por palavras e/ou ilustrações, expressam sentimentos. O resultado é a obra que, com a junção da imaginação e dos sentimentos, une os elementos que a compõem.

É bom lembrar o álbum “Chora Não...!” de Sylvia Orthof, já comentado: recuperar a função afetiva do signo e atentar para a relação imaginação/emoção, para detectar que o sentimento influencia na imaginação, assim como a imaginação influi no sentimento e

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções e fantasias. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco do teatro são completamente reais e

vividas por nós de verdade, franca e profundamente.  
(VYGOTSKY, 2003, p.29)

Outra forma de relação entre a imaginação e a realidade é o fato de que a criação é completamente nova e não corresponde ao real. Mas, ao ser imaginada/criada, se cristaliza e tem existência própria.

Como a imaginação se relaciona com a produção literária? E Vygotsky (2003, p.31) pergunta: “será que a imaginação artística influencia nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza?” E responde:

As obras de arte podem exercer influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna. O autor de qualquer obra artística [...] combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente como num sonho ou num delírio, [...] as obras de artes seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento... (VYGOTSKY, 2003, p.33)

### **3.2 Mediação do professor na leitura da Literatura Infantil**

Destaca-se a função mediadora do professor em relação à criança, ao se considerar a colocação de Vygotsky de que a aprendizagem formal e informal é processo decisório para o desenvolvimento de atividades cognitivas, destacando dois níveis de desenvolvimento mental: o real e o potencial. O real implica em ações que as crianças desenvolvem independentes do adulto e de mediações de terceiros, relativas às funções amadurecidas, e o potencial envolve a mediação ou intervenções de outros no processo de maturação, de desenvolvimento.

Com essa colocação, a leitura da Literatura Infantil não deve se voltar somente para a potencialidade já alcançada. É preciso uma outra postura porque

a criança é capaz de ir além do seu comportamento costumeiro, possibilitando a leitura de livros que a despertem para o novo, para a não conhecido, tanto no que diz respeito à temática quanto à linguagem. (DEBUS, 2006, p.95-96)

Por isso, o professor como mediador, preparado para a seleção de livros, não se submete a indicações de catálogos, que colocam as crianças sob o mesmo padrão de desenvolvimento. Muitas sugestões passam pelo professor, que se preocupa com a participação leitora da criança, promovida pela sua mediação, que se orienta pelas exigências do Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998):

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto é uma forma de leitura. É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela leitura. (DEBUS, 2006, p.100)

Há uma multiplicidade de obras para crianças que ampliam a diversidade de textos que o professor pode ler para o pequeno leitor: texto curto, texto longo, ilustrado com muitas ou poucas imagens, cuja seleção depende do conhecimento do mediador, responsável pela apropriação da leitura.

Os livros alimentam o imaginário com as histórias de todos os tempos, pela mediação do professor, que promove o acesso a um bem cultural e convive numa relação interativa de contar-ouvir narrativas, contribuindo para

que a criança possa encontrar na leitura literária, oral ou escrita, mais do que o aquietamento, o inquietamento; que a leitura literária mais incomode do que acomode. Daí a necessidade de (re)significar a prática para que se viabilizem as reais condições de produção da leitura literária no cotidiano da Educação Infantil e possamos, como professores, acreditar que tenhamos cumprido a tarefa de espalhar nas crianças pó de pirlimpimpim da imaginação. (DEBUS, 2006, p.124-125)

O professor mediador-leitor faz da leitura um instrumento e uma prática para preparar novas gerações. Vive dilemas e desafios nos diferentes espaços e tempos, passando pela infância, escolarização, família, comunidades e por vivências que dimensionam a sua profissão. Nessa trajetória recebe seu “arcabouço sociocultural, constituído também pelas tantas leituras diversificadas no contínuo da existência da pessoa...” (SILVA, 2009, p.25)

Mas se sua formação é fragilizada como leitor, seu desempenho como professor será também frágil, sua atuação será precária. Para se fortalecer, ele, professor, precisa de experiências de leitura. Silva escreve que

por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras realizadas ou assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura [...] E assim, o professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e prevê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente. (SILVA, 2009, p.25)

O professor media por ações promotoras de interação e de diálogo entre sujeitos, por compartilhamento de linguagens artísticas e experiências culturais, por produtos culturais que motivam a criatividade, o conhecimento ao contatar ideias, práticas sociais, modos de percepção, objetos e linguagens. Como sujeito intermediário estimula a aquisição de saberes e fazeres ao desenvolver atividades de leitura compartilhada, a partir de diferentes estratégias, de encontros com o outro – criança, dinamizando a construção e experimentação de conhecimentos, conteúdos, procedimentos e habilidades.

E o professor como mediador, promotor de leitura

tem que inebriar-se de poesia para derramar poesia na vida das pessoas, de como tem que ser tocado por um bom conto para pousar na inteligência do outro, de como ele pode se indignar com um texto para que possa provocar algum pensamento no outro, de como ele pode se emocionar com uma história de amor para compartilhar essa sensibilidade com o outro, de como ele pode se divertir com uma crônica para que possa sentir a alegria do outro, de como pode ficar mudo diante da beleza literária para que possa compartilhar seu silêncio com o outro. (SANTOS, 2009, p.43)

E o professor sensibiliza-se para sensibilizar o outro, a criança, com a palavra com que ela brinca, se espanta, admira seu ritmo, sonoridade e a magia de significados que desencadeia o imaginário:

Globalmente o imaginário seria um depósito, renovado incessantemente, constituído por imagens, sensações, percepções; este se constitui ao longo da existência. [...] O imaginário abastece suas fontes no real e passa obrigatoriamente pelos órgãos do sentido [...] porque nosso imaginário está sempre em ação. (GEORGES apud RÖSING, 1991, p.18)

E a criança, leitor-noviço no processo de mediação, na recepção do texto proposto pelo professor, transforma-se em sujeito-leitor, ao passar pela determinação, atendimento, questionamento e ampliação de suas expectativas, que promovem o interesse pelo ler.

A realização dessa pesquisa fortalece a convicção de que a literatura infantil, participante do cotidiano escolar, media a cultura de sua época e de outras e a criança se insere no contexto cultural que o texto literário lhe permite. Desse modo, a literatura infantil de qualidade permite a recriação da realidade e a apropriação da história, da cultura e das linguagens.

Arena (2010), discorre que essa apropriação se realiza pela mediação de pais, professores, promotores de leitura, que consideram os conhecimentos prévios, o conhecimento enciclopédico do pequeno leitor-criança que, ao se relacionar com o texto, tem atitudes como: antecipação, predição, verificação e elaboração de perguntas, na busca respostas possibilitadas pela interação entre os recursos semânticos do texto e dele, leitor, e a realidade histórico-cultural.

Tais atitudes, segundo especialistas, são abordadas como estratégias de leitura, sugerindo ações para a prática do ler/ouvir literatura infantil e “o que interessa é o pressuposto de que a atividade de leitura, em sua especificidade literária, está estreitamente ligada à intenção do leitor de compreender a palavra do outro em vez de ler sua própria palavra, porque desta é supostamente um grande cúmplice.” (ARENA, 2010, p.18) E o leitor-criança apropria-se das palavras revestidas de cultura e com elas forma sua consciência.

A sala de aula, lugar de interação e convívio, permite observar o desenvolvimento da criança na interação adultos e crianças, comunicando e aprimorando a linguagem com a intervenção dos professores. E a literatura infantil, nesse espaço-ambiente, como produto cultural, promove o

desenvolvimento da criança, se houver a mediação adequada, respeitando a criança em suas características e a literatura infantil, em sua concepção de linguagem e arte, em sua literariedade.

Laplane e Botega (2010) expõem que nas elaborações teóricas de Vygotsky, a concepção de mediação é fundamental, ao se compreender que o meio social “cria e converte relações sociais em funções mentais”, já que

No espaço das relações mediadas por signos, essas relações são transformadas em funções mentais superiores: pensamento, linguagem, memória, atenção e volição. Esses processos ocorrem inicialmente na forma de ações e relações externas, que implicam participação de outras pessoas, para depois ocorrerem internamente na formação do psiquismo humano. (LAPLANE e BOTEGA, 2010, p.18)

As autoras, a partir de Vygotsky, ressaltam que a criança como ser social resulta de sua imersão social e de sua capacidade de chamar a atenção dos outros para as suas necessidades. E surgem, conseqüentemente, relações e atividades responsáveis pelo seu desenvolvimento ao se transformarem em funções individuais.

Essa noção está relacionada à discussão sobre o uso de instrumentos e a operações com os signos, processos que devem ser concebidos como indissociáveis e que permitem o aparecimento da linguagem, do pensamento, da atenção, da percepção e da memória mediada por signos. (LAPLANE e BOTEGA, 2010, p.18)

Essas operações com signos ocorrem na relação com o outro, que se constitui inserido na sociedade, numa cultura, caracterizado por formas de amar, ajudar, cuidar e ensinar resultantes de sua história social e humana. O outro é o guia, o mentor, o mediador da criança. Ele é responsável pela criança em sua apropriação da cultura que se faz pela forma ativa de adultos competentes.

Para apropriar-se da cultura, de seus artefatos, como a literatura infantil, ressalto o desempenho mediador do professor, que atua num espaço privilegiado para o desenvolvimento da criança durante a infância.

Pelos estudos realizados, nessa pesquisa, saliento como o álbum de imagem, o livro ilustrado, possibilitam relações, negociações, modos plurais de significação.

O enfoque na literatura direcionada à criança releva a compreensão e o sentido decorrentes de um uso da linguagem intencional, na produção de um sentido provocador de uma atitude responsiva pela busca de compreensão. Para isso, o pequeno leitor-ouvinte formula questões que geram outras perguntas e respostas. Para tanto, há procedimentos de leitura como recursos de mediação do perguntar e do responder. E, assim

os pequenos leitores da literatura infantil, com os livros nas mãos, não podem estar distantes de atitudes de conectar contextos, elaborar perguntas, desenvolver conduta responsiva, obter respostas, atribuir sentidos e manter vivas as relações entre perguntas e respostas. (ARENA, 2010, p.23)

O pequeno leitor, segundo Arena, percorre caminhos para a construção de sentidos, considerando sua experiência de vida constituinte de seu repertório prévio, que dialogará com o texto literário. Criança e professor devem compreender a singularidade da literatura como arte da palavra em que predomina a criação, a imaginação, e que necessita de modos de ensinar a ler gêneros de textos, que propõem modos de leitura para crianças que sabem ou não sabem ler.

A literatura infantil em seus elementos específicos como a literariedade, como produção gráfica, fundamenta uma teoria para um receptor especial que se insere na cultura escrita e “à criança são propostas múltiplas interpretações da construção social.” (ARENA, 2010, p.28)

Pela Educação na Infância, a imaginação e o pequeno leitor se desenvolvem com a apropriação dos enunciados, ampliando a experiência e o conhecimento e “a maturidade da imaginação do adulto dependerá de seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo.” (ARENA, 2010, p.32)

Para se ter o adulto, teve-se a criança que, desde a tenra idade, relacionou-se com a literatura infantil, como uma prática cultural iniciada nas cantigas de ninar, tecida pelas relações afetivas, artísticas e histórico-culturais, pelas quais ela cria, recria e escuta vozes ampliadoras e transcendentais a ela.

A criança estabelece relações com outros textos e contextos, outros conhecimentos emergem durante a leitura, decorrentes de conhecimentos prévios ativados para a produção de atitude responsiva, configurando-se o leitor responsivo.

### **3.3 Estratégias para a mediação autor-livro-criança-professor**

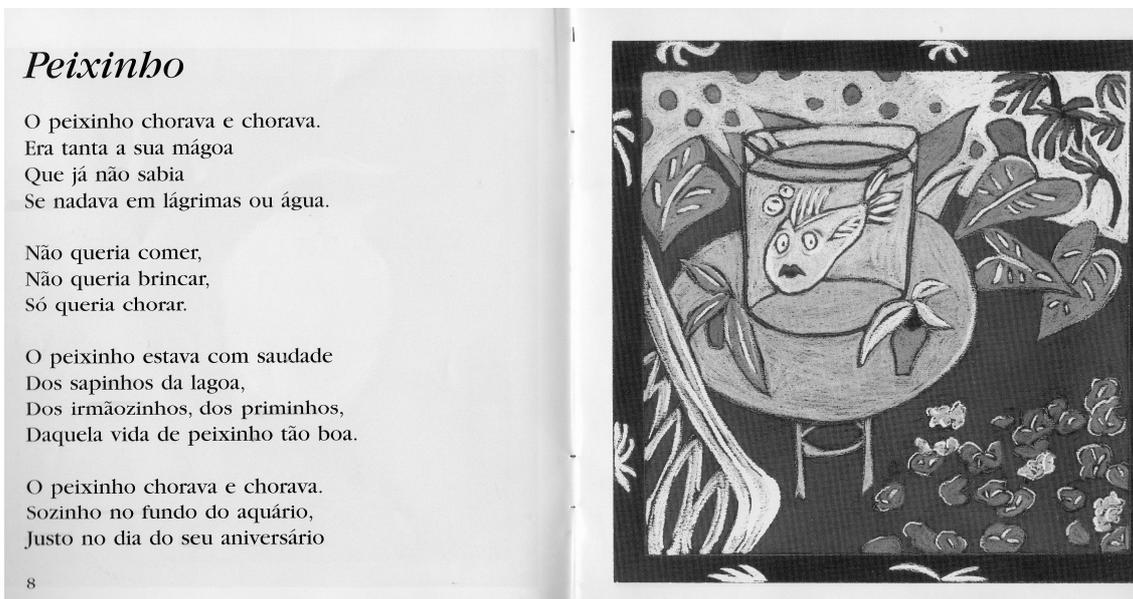
Como conectar-se, criar e recriar, relacionar textos, conhecimentos prévios e apropriar-se das linguagens da cultura? A resposta está na proposta educacional firmada pela inserção da literatura infantil no contexto escolar, com projetos de leitura, promotores de eventos de ler, respeitando a sua natureza de arte e sua relevância como linguagem e cultura. Para que isso se concretize, há etapas a cumprir: saber escolher o texto, estabelecer ações diferenciadas do cotidiano escolar e propor estratégias adequadas.

Dessas etapas, ressalto procedimentos para a leitura, como a antecipação, que é prever o que interessa à criança e nos remete a seu repertório e à identificação de sentidos indiciados por pistas presentes no texto e em sua ilustração.

A antecipação lida com as probabilidades e com a carga de informação, maior ou menor, que a relação entre o leitor e as palavras pode produzir, porque o que é previsto informa menos e é apenas constatado e confirmado; o que não é previsto informa mais, perturba, causa perplexidade, mas é apropriado para novas investidas na produção de sentido. Entretanto, o leitor, para avançar, conta mais com a previsão do que com a perplexidade porque torna-se impossível continuar a ler e sentir a perplexidade a cada conjunto de palavras. Quando o sentido parece imprevisível, quando não é possível antecipá-lo, o leitor abandona a leitura... (ARENA, 2010, p.41)

Para escolher o texto literário, portanto, considera-se a experiência da criança, seu repertório linguístico e acervo cultural e se propõe a leitura numa perspectiva de antecipação e identificação. Com o poema Peixinho, de Lalau e Laura Beatriz, exemplifico tais procedimentos.

**Figura 4 – “Peixinho”, de Lalau e Laura Beatriz**



### *Peixinho*

O peixinho chorava e chorava.  
Era tanta a sua mágoa  
Que já não sabia  
Se nadava em lágrimas ou água.

Não queria comer,  
Não queria brincar,  
Só queria chorar.

O peixinho estava com saudade  
Dos sapinhos da lagoa,  
Dos irmãozinhos, dos priminhos,  
Daquela vida de peixinho tão boa.

O peixinho chorava e chorava.  
Sozinho no fundo do aquário,  
Justo no dia do seu aniversário

8

O leitor-criança, durante a infância, participa de operações de antecipação antes de conhecer o conteúdo tematizado pelos poetas, ao se provocar a previsão, por meio da questão: o poema se chama Peixinho, o que será que diz o poema?

As respostas serão múltiplas devido às experiências diferenciadas. Na sequência, ocorre a leitura do poema preparada com a devida entonação possibilitada pelo percurso temático do assunto. E a cada sequência de versos opera-se a antecipação e a inferência: “O peixinho chorava e chorava” e nessa construção do verso, a seleção e combinação de palavras provocam a perplexidade, o espanto – um peixinho chorar? e a inferência – o peixinho está triste, doente – o que perturba, mas se busca o sentido, a compreensão, porque se estimula o interesse, a curiosidade, a busca pela descoberta.

O poema prossegue em sua natureza de criação e imaginação e ela, a criança, percebe as pistas, os indícios disseminados pelo poema – tanta mágoa, a repetição “chorava e chorava”, indicando a grande tristeza, e o leitor

mirim precisa descobrir o porquê de estar tão triste. Prossegue a perplexidade e as inferências e o leitor estabelece as relações, enquanto se processa a leitura. São as inferências que o fazem entretecer as palavras com o conhecimento prévio que tem da vida e por isso pressupõe a tristeza intensa e com a mediação do professor vão se descobrindo pistas.

No tocante às estratégias, há que se destacar a leitura do poema pelos aspectos gráficos: disposição dos versos e a ilustração que desencadeia o jogo do olhar para conferir sentidos, antecipação de experiências envolvidas, acentuando o modelo interacionista em que

a compreensão não é produto da atividade de leitura, mas a atividade em si, pela qual se operam a construção de conteúdos semânticos e a abordagem das unidades gráficas (...) é um processo de questionamento recíproco de um capital gráfico diante dos olhos e de um capital semântico atrás dos olhos. (FOCAMBERT, apud ARENA, 2010, p.42-43)

Ao ler e ouvir o poema “Peixinho”, reconhece-se o gênero poema e adentra-se no mundo da escrita e da cultura, o modo de ser do homem ao aprisionar o animal. Tem-se uma experiência baseada na imaginação, e ao estabelecer as conexões entre as próprias experiências e as que vem pela literatura, faz nascer o futuro leitor.

No poema “Peixinho”, a ilustração em branco e preto centraliza a imagem do aquário pouco espaçoso e destaca o peixinho grande para tal espaço, com uma expressão triste, chorosa, perceptível pelos traços da boca e dos olhos tristonhos.

Da consciência gráfica concreta, avança-se para o pensamento abstrato de tristeza. As autoras Girotto e Souza em “Estratégias de leituras: para ensinar os alunos a compreender o que leem” (2010), baseadas em muitos estudos, defendem que “Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que o ajudam a criar sentido para o que leem.” (2010, p.45)

Eles procuram respostas ao se conectarem com personagens, ações, problemas, ilustração e outros componentes da narrativa ou do poema, numa perspectiva dialógica autor-leitor. Ao atribuir sentidos, ao apropriar-se do texto

para significá-lo, ressignificando-o, o leitor estabelece com o autor uma participação de coautoria, transformando-se em leitor-responsivo.

Para que isso ocorra, o professor, promotor de leitura, deve buscar estratégias de leitura, decorrentes da natureza do processo de leitura, do processo de pensar, que levam o pequeno leitor à apreensão de estratégias de leitura apreendidas, assimiladas, quando o leitor as usa para compreender como se constroem imagens, como se descobrem as ideias relevantes e os motivos do que acontece no enredo.

As estratégias de leitura como conexões, inferências, visualização, questionamento, síntese, fundamentam atividades práticas de leitura em sala de aula, que devem estar presentes desde a Educação Infantil.

Ler e pensar enquanto se lê. Ensinar crianças a pensar em suas vivências depende do planejamento de atividades promotoras da compreensão.

Ao optar por estratégias para compreensão, ativa-se o conhecimento prévio da criança e desencadeiam-se a previsão, a interlocução, o questionamento.

As crianças fazem conexões entre as histórias e suas experiências e, ao ler/ouvir um conto, um poema, uma fábula, conectam-se a temas, a personagens, a acontecimentos ocorridos em sua vida pessoal e com os amigos para construir os significados. Cabe ao professor intervir e controlar a conexão para evitar dispersão e ajustar estratégias. O professor ensina conexões com outras histórias, cantigas, poemas estimulando a memória e a imaginação pelo lembrar... O que a história faz lembrar?

Há conexões diferenciadas de texto para texto e com a própria vida, o que é permitido pelas narrativas destinadas às crianças e pelos poemas infantis em que se presentificam problemas, personagens, ações e soluções, sentimentos próprios do universo infantil, que propõem operações como comparar, contrastar, identificar causa e efeito, relacionar personagem e ação, espaço e ação, etc.

As conexões com a percepção do gênero permitem reconhecer se é poema, se é livro de imagem, se é fábula em sua composição, em sua temática, em seus recursos estilísticos, em sua natureza de criação artística.

As conexões texto-leitor relacionam criança e personagem, criança e situação vivida. Conexões texto-texto se fazem pela identificação de temas já lidos, ouvidos, em outras ocasiões. Conexões pessoais e texto-mundo ativam conhecimentos prévios do que se passa na vida, no cotidiano. E ao orientar as diferentes conexões, o mediador favorece o entendimento de situações e ações de personagens, ideias que se revelam quando a criança responde e faz depoimentos. “As conexões texto-texto e texto-mundo ao serem elaboradas funcionam como evidência de que os alunos fundiram seus pensamentos com uma nova informação.” (GIROTTTO e SOUZA, 2014, p.74)

Ao comentarem a estratégia da inferência, Girotto e Souza expõem que o ler nas entrelinhas consta do nosso dia a dia, porque se leem expressões faciais, entonações e outros dizeres expressos pelo corpo que requerem interpretações não explicitadas. Com os conhecimentos prévios estabelecem-se relações com pistas, indícios presentes nos textos. “Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p.76)

Inferir, predizer para estabelecer interlocução com o texto, para que ele seja significativo para a criança em diferentes níveis de leitura, depende do mediador que sabe como agir. A mediação se faz por perguntas sobre indícios do texto, sobre o que sabem da situação do personagem, sobre o problema vivido, sobre o que pensam do título, sobre a ilustração. Inferir pela capa, pela ilustração, pelo formato do suporte, etc.

Outra estratégia fundamental na leitura da literatura é a visualização como exercício imagético cognitivo. Ao ler cria-se a imagem repleta de elementos, detalhes como sons, cores, sensações, sentimentos. Visualizar é inferir, é elaborar significados ao criar imagens do cenário, dos personagens, das ações, o que promove o interesse e a manutenção da atenção, do envolvimento com a trama, da narrativa ou com o estado emocional do poema, que faz do leitor o coautor do texto. A visualização ocorre antes, durante e depois da leitura, com o uso de conhecimentos já adquiridos, somados aos detalhes do texto que lhe chamam atenção.

Com essa estratégia, as crianças não proficientes apreciam a leitura, lembram do que foi lido, transformam palavras do texto em figuras, sons, cheiros, sentimentos, conectam ideias do texto e do mundo com suas

experiências, transportam-se para dentro do texto e participam das ações e sentimentos. Diante da ilustração e das fotos, imagens prontas, as crianças recriam, imaginam e se relacionam com os textos. Sem a visualização, perde-se a experiência de vivenciar e se engajar cognitivamente e compreender o que leem e ouvem.

Na era da imagem, da produção de livros ilustrados, deve-se propor atividades para visualizar, visando completar, relacionar informações, elaborar imagens sugeridas pela leitura gráfica, criar significados ausentes da ilustração, mas sugeridos pelos indícios.

Uma outra estratégia selecionada para a mediação na Educação Infantil é a sumarização, em que a criança busca as ideias principais, dependendo do objetivo do ler. A criança se prende à ação, personagem e situação problema, causas e efeitos, e o mediador procura orientar para o que é essencial e para o que devem se atentar. Ensina-se a ter uma visão geral do texto e a pensar sobre ele, a parafrasear e ter uma posição sobre ele.

As estratégias propõem um processo de aprendizagem que envolve uma série de ações complexas e fundamentais

Aprender o processo requer fazê-lo várias vezes e de maneiras diferentes, cada vez aprendendo mais sobre como ajustar, modificar, redefinir uma série de ações. Por essa razão trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p.108)

Para que esse trabalho tenha eficácia, o professor mediador tem que ser leitor de vários gêneros, e destacamos os da literatura com sua especificidade de linguagem e de abertura para a amplitude da significação, com seu caráter de prazer, divertimento, criação, que favorece o compartilhar, o vivenciar, o experimentar outras realidades ficcionadas.

Para que a eficácia se produza pela mediação da leitura da literatura infantil, os professores, promotores da leitura, precisam assumir sua função de sujeito intermediário responsável pela apropriação desse saber, como alimento do imaginário, como ampliador do conhecimento e das experiências.

Pelas pesquisas realizadas respondo a pergunta: o que os professores precisam saber, além do objeto literatura infantil em sua concepção, natureza e uso singular da linguagem, para o trabalho bem sucedido com a literatura?

Os professores precisam compreender que a criança ao se relacionar com o texto, apóia-se em seus conhecimentos prévios que lhes permitem atitudes como: antecipação, verificação e elaboração de perguntas na busca de respostas considerando a relação entre os recursos semânticos do texto e os dela, criança.

Os professores precisam saber que a literatura com seu uso intencional de linguagem, provoca no leitor atitude responsiva na busca de compreensão, e o leitor formula questões geradoras de outras perguntas e respostas.

Os professores precisam saber que a criança estabelece relações com outros textos e contextos de onde emergem conhecimentos para a produção de sentidos.

Os professores precisam buscar, criar estratégias de leitura para que o leitor assimile e as use para compreender, construir imagens, descobrir idéias relevantes por meio de conexões, inferências, visualização, questionamentos e síntese.

Os professores precisam orientar conexões e favorecer a compreensão de situações, personagens, idéias.

Os professores precisam promover a leitura das entrelinhas, relacionando pistas, indícios presentes no texto para estabelecer a interlocução.

Os professores precisam exercitar a visualização de seus alunos para elaborar imagens do espaço, dos personagens, das ações.

Os professores precisam compreender que as estratégias propõem um processo de aprendizagem que envolve ações complexas e fundamentais para a maturação e desenvolvimento da criança.

Para realizar o trabalho eficiente com a Literatura Infantil, aprendem-se procedimentos que o professor ajusta, modifica e redefine em suas ações pedagógicas, de acordo com o nível de leitura que o leitor-criança vai alcançando pelo conhecimento, compreensão e interpretação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto percorrido por este trabalho inicia-se na História dos povos, em seus primórdios, em busca da origem da literatura destinada à criança. Constata-se que a tradição de contar histórias e que os primeiros escritos fantasiosos e preservativos da memória dos homens fornecem indícios da origem da literatura infantil no século XVIII.

O confronto da literatura folclórica de tradição oral com a literatura destinada à criança revela variantes textuais atuais originadas pelos procedimentos dialógicos, como a intertextualidade e a paródia, que atualizam e ressignificam obras tão remotas porque “os fenômenos de sentido podem existir de forma latente, potencial, e revelar-se somente, num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta, na cultura das épocas posteriores.” (BAKHTIN, 2000, p.365)

Dos povos antigos, chega-se aos tempos modernos, alcançando as matrizes histórico-culturais que dão origem à literatura infantil e à literatura infantil brasileira. Para isso, destacam-se pistas reveladoras, resultantes de diálogos retrospectivos e prospectivos, que identificam a gênese da literatura.

Com a escrita e a leitura, com a caracterização de uma etapa de vida diferenciada como o período da infância, em que criança é criança, realça-se o papel da escola na relação criança e mundo. E o ler e escrever têm sua relevância como transmissores de valores, de conhecimentos, de estímulos, para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. A linguagem e a literatura infantil tornam-se focos de estudos teóricos.

Assim, a literatura destinada à criança, alvo de estudos, leva-me à concepção de literatura infantil, e por quê e como o uso da linguagem de forma singular contribui para o desenvolvimento da criança, em sua percepção, atenção, memória, imaginação, criação, culminando com o desenvolvimento da criança pela mediação da palavra.

Estudos de Vygotsky fundamentados na natureza social do desenvolvimento humano dão especial relevância à emoção e à arte, desde os primeiros estudos que o autor fez sobre a criação literária e a estética, sobre a

apropriação cultural e a importância do trabalho pedagógico “na criação de novas formas de participação das crianças na cultura.” (SMOKA, 2009, p.9)

Se a literatura destinada à criança, em sua produção ficcional de contos, poemas, fábulas, histórias diversas e outros gêneros, é artefato cultural presente no cotidiano da sala de aula, o que o professor precisa saber para que ocorra a apropriação cultural durante o desenvolvimento da criança?

“Essa apropriação implica em participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.” (SMOKA, 2009. p.8) E, segundo Smoka, Vygotsky encontra na possibilidade humana de criação e uso de signos uma explicação teórica para o funcionamento mental, social e individual da criança.

O professor precisa saber o que é literatura destinada à criança, conhecer as peculiaridades do uso da linguagem na arte da palavra, saber compreender e interpretar e ultrapassar os limites de significação, produzir sentidos e imagens. Isso equivale a um saber complexo que possibilita mediações aprimoradas ao se conhecer objeto de trabalho: a literatura infantil e o público criança.

Por isso, ressalto a função do professor e suas ações mediadoras para a efetiva leitura da literatura que, como vimos, diferencia-se de outras leituras. Neste estudo, exemplifico a leitura da literatura com a análise dos textos literários: “O lobo e o cordeiro”, de Esopo (VI a.C.) e de Millôr Fernandes (XX e XXI d. C.); os álbuns de imagem “No Caminho de Alvinho tinha uma pedra...” de Ruth Rocha; “Dentro da casa tem...” de Márcia Alevi e “Chora Não”...! de Sylvia Orthof e o poema, “Peixinho”, de Lalau Laura Beatriz, para destacar a importância dos saberes da teoria literária e da teoria do discurso, da historicidade, que auxiliam o professor-leitor, fornecendo-lhe instrumentos para a leitura compreensiva e interpretativa que ele realiza, para poder mediar, motivar, orientar, observar, intervir, conduzir a leitura de seus alunos, como interação verbal criança-livro-professor. “Professor sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar.” (SILVA, 2009, p.3)

Segundo Ezequiel Theodoro Silva (2009), a formação do professor, as condições de trabalho, o salário, as políticas, fazem com que eles exerçam a profissão sem serem leitores, ou serem pseudo-leitores, dominados pelo livro

didático, receitas, material apostilado, repertório restrito e desatualizado, etc. O autor considera que a profissão do professor é permeada por diferentes práticas de leitura determinadas pelas exigências sociais, mas a leitura da literatura é negligenciada. Silva apoia-se em palavras de Marisa Lajolo, que afirma que se as relações dos professores com os livros forem frágeis, a sua atuação será fragilizada, porque “o fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura”. (SILVA, 2009, p.26)

As diferentes leituras instrumentalizam e fortalecem a mediação pedagógica que exige várias competências de leitura para a promoção de ações de formação leitora. O professor adquire modos de ler, de compreender, de interpretar o mundo, as artes, a cultura, para possibilitar o acesso de seus alunos à produção cultural.

O professor necessita de conhecimentos para iniciar e conduzir a formação leitora da criança na infância. Há saberes, abordagens teóricas, estudos, sugestões de prática de ensino que alicerçam os seus fazeres, como os apresentados neste estudo. Por isso meu objetivo foi analisar e propor um referencial teórico sobre a concepção da literatura e sua recepção pelo leitor/ouvinte criança, no processo de interação verbal autor-leitor-professor.

Por que se enfatiza a leitura da literatura, a importância de ler literatura na infância?

Sabe-se que todos os livros e textos, mesmo os que não são editados, favorecem a descoberta de sentidos, mas os literários atingem maior amplitude de significação por sua característica polissêmica, o que não ocorre, por exemplo, com textos do gênero informativo. Além desse caráter, a literatura reflete formas de pensar e sentir, como resultado da interação humana mediada pela palavra. É uma forma de comunicação com autonomia de significação, com a criação de suas regras, com seu jogo de sentidos do qual o leitor participa, com a construção de um mundo possível, do qual o leitor-criança participa e preenche as lacunas com sua experiência. Trata-se de um produto cultural que indica, potencialmente, os significados que o leitor atualiza no ato de leitura. Permite diversas leituras e todo o universo simbólico é reconstruído pelo leitor, traça vidas paralelas onde o leitor encontra o que não encontra na vida real e por isso, a leitura “captura o leitor e o prende a si

mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15)

Que leitor é esse? É a criança com quem o professor, a família, os escritores e a sociedade se preocupam quanto à sua formação leitora, e lhe propõem textos significativos pela temática, pela linguagem, pela originalidade, pela criatividade, pelo imaginário, pelo lúdico.

O professor lê, planeja suas ações pedagógicas que agucem a curiosidade, o interesse, que ampliem o universo cultural da criança, sua postura crítica de aceitação ou descrédito.

A literatura suscita prazer e entretenimento, funciona como um jogo de linguagem, de ideias, de formas, sem se subordinar a um objetivo prático imediato. (BORDINI; AGUIAR, 1993)

Esse jogo tem regras, normas respeitadas pelo escritor e pelo leitor porque “Ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo.” (BORDINI; AGUIAR 1993, p.27)

A obra literária, em sua função mimética, como um jogo, simula problemas e busca soluções para propor o equilíbrio como proposta alternativa para a existência. É o que ocorre, por exemplo, no álbum “Chora Não...!” de Sylvia Orthof, ao tematizar o problema, o desequilíbrio criado pela perda do dente de leite, o reequilíbrio, a solução do problema é dada pela “lara”, elemento do jogo da fantasia que argumenta, compreende o drama existencial do menino. O menino dá um significado para a perda como a passagem para outra etapa da infância, a do dente permanente. A ficção imita a vida, dá-se a função mimética, relacionando elementos extratextuais.

Abordei a leitura da literatura na infância por potencializar o que declara Bakhtin sobre a linguagem literária “trata-se não de uma linguagem mas de um diálogo de linguagens.” (BAKHTIN,1993, p.101)

São várias linguagens, vários códigos com abrangência de sentidos, de associações linguísticas, visuais, sociais, culturais, que concretizam um diálogo entre o verbal, a ilustração e o projeto gráfico com um padrão estético elevado. A leitura ou a audição de uma boa história associada à ilustração atrai a criança pelo imaginário. O dinamismo da história e das imagens se faz pela

interação do sujeito leitor/ouvinte. “O espaço plural do texto literário movimenta o imaginário, estabelecendo pontes entre a literatura e a psicologia, a literatura e a educação, a literatura e as artes visuais, a música, a computação, entre outros campos.” (TURCHI, 2004, p.40) Trata-se de um mundo de sentidos que expande o imaginário e desenvolve a linguagem, a criticidade, evitando o pedagogismo.

Mas os livros precisam ser lidos e, para tanto, há projetos institucionais de leitura, com o envio de livros para as escolas, para que todas as crianças tenham acesso ao livro e o professor-leitor-mediador proponha práticas do ler, inserindo seus alunos num universo de sentidos.

Nesse sentido, procuro articular as teorizações sobre a literatura destinada à criança, sobre o uso da linguagem em sua literariedade, sobre compreensão, interpretação e mediação, como conhecimentos necessários à leitura da literatura na infância.

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. A literatura infantil como produção cultural e com instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. (Org.). **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.

AZEVEDO, R. **Um homem no sótão**. São Paulo: Ática, 2012.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem – problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. SP: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação Verbal**. 3. ed., SP: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. SP: Annablume Editora, 2002.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa: Manoel de Barros**. SP: Leya, 2010.

BARROS, D. L. Contribuição de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, C. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**, Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BORDINI, M. G. Pensando a poesia infantil de agora. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T (Orgs.). **Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas**. SP: Global, 2009.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, C. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**, Curitiba: Editora UFPR, 2007.

\_\_\_\_\_. As vozes bakhtinianas e o diálogo incluso. In: BARROS, D.; FIORIN, J. L. (ORGs) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. SP: EDUSP, 1994.

CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. 2. ed., SP: Brasiliense, 2010.

CÂNDIDO, A. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**. SP: Quiron, 1981.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil: teoria e análise didática**. SP: Ática, 1993.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Moraes. SP: Fundação da Editora da UNESP, 1998.

COLOMER, T. **A Formação do Leitor Literário: Narrativa infantil e juvenil atual**. SP: Global, 2003.

CULLER, J. **Teoria Literária – Uma Introdução**. SP: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DEBUS, E. **Festaria de brincança. A leitura literária na Educação Infantil**. SP: Paulus, 2006.

DISCINI, N. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. SP: Martins Fontes, 1983.

FARACO, C. A. O Dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, C. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**, Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FERNANDES, M. **Fábulas Fabulosas**. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1974.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R e RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. SP: Global, 2009.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. SP: Atual, 1997.

FREITAS, M. T. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, C. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**, Curitiba: Editora UFPR, 2007.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e Contrapalavras. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GIROTTTO e SOUZA. Estratégias de leitura para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. (Org.). **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da Leitura**. SP: Estação da Liberdade, 1996.

HELD, J. **O Imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Trad. Carlos Rizzi. SP: Summus, 1980.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. CidKnipel. SP: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, M. **Literatura: Leitores e Leitura**. SP: Moderna, 2001

LAPLANE e BOTEGA. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias. In: SMOLKA, A. NOGUEIRA, A. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LOPES, E. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS e FIORIN (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. SP: Contexto, 2005.

MAGNANI, M. R. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. SP: Martins Fontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. SP: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ORTHOF, S. Ilustração Fernando Nunes. **CHORA NÃO...!** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

PAIVA, A. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, A. SOARES, M. (Orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. BH: Autêntica Editora, 2008.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. **Literatura Infantil, voz de criança**. SP: Ática, 2006.

PAULINO, G. e outros. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. SP: Ed. 34, 2009.

PIGNATARI, D. **Literatura e semiótica**. SP: Ed. Perspectiva, 1974.

ROCHA, R. **No caminho de Alvinho tinha uma pedra...** Ilustr: Zigg, I. 4. ed. São Paulo: FTD, 1999.

RÖSING, T. Do currículo por disciplina à era da educação – cultura – tecnologias sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: PAIVA, A. SOARES, M. (Orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções.** BH: Autêntica Editora, 2008.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada.** SP: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, F. Agente de leitura: inclusão social e cidadania cultural. In: SANTOS, F.; CASTILHO, J; RÖSING, T. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** SP: Global, 2009.

SILVA, E. T. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, F.; CASTILHO, J; RÖSING, T. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** SP: Global, 2009.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** 2.ed. Goiânia: Câne Editorial, 2009.

SMOKA, Neide. **Esopo - Fábulas Completas,** SP, Editora Moderna, 1995.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, M. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** BH: Autêntica, 2001.

TURCHI, M.Z. Espaço da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI E SILVA (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância na infância: apresentação e comentários.** Ana Luiza Smoka, Trad. Zoia Prestes. SP: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola.** 11. ed. SP: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler literatura infantil brasileira.** RJ: Objetiva, 2005.

## APÊNDICE

### Sugestões de Livros

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
1. Macaquinho	Ronaldo Simões Coelho	Editora Lê
2. Onde vivem os monstros	Maurice Sendak	Cosac e Naify
3. Alvinho, o edifício City of Taubaté e o cachorro Wenceslau	Ruth Rocha	FTD
4. No caminho de Alvinho tinha uma pedra...	Ruth Rocha	FTD
5. Bom dia! Todas as cores	Ruth Rocha	Quinteto
6. Uxa Ora fada ora bruxa	Sylvia Orthof	Nova Fronteira
7. O livro dos pontos de vista	Ricardo Azevedo	Ática
8. As tranças de Bintou	Sylviane A. Doiuf	Cosac e Naify
9. Eu sou o mais forte	Mario Ramos	Martins Fontes
10. A galinha xadrez	Rogério Trezza	Brinque-book
11. A Princesa e o Sapo do jeito que o príncipe contou	Mauricio Veneza	Compor
12. A verdadeira história dos três porquinhos	A. Lobo	Companhia das Letrinhas
13. O carteiro chegou	Janet e Allan Ahlberg	Companhia das Letrinhas
14. O príncipe cinderelo	Babette Cole	Martins Fontes
15. Que história é essa?	Flavio de Souza	Companhia das Letrinhas
16. Chapeuzinho amarelo	Chico Buarque	José Olympio

17. Um homem no sótão	Ricardo Azevedo	Ática
18. História de uma ervilha	Tatiana Belinky	Paulinas
19. Uma boa cantoria	Ana Maria Machado	Ática
20. Os três ladrões	Tomi Ungerer	Criança criativa
21. O homem do saco	Rogério Trezza	Brinque-book
22. A cidade que perdeu o seu mar	Elias José	Paulus
23. Carvoeirinhos	Roger Mello	Companhia das Letrinhas
24. Quem manda na minha boca sou eu	Ruth Rocha	Ática
25. A Ratinha da Cidade e a Ratinha do Campo	Irami B. Silva	Scipione
26. O caso dos ovos	Tatiana Belinky	Ática
27. O rei maluco e a rainha mais ainda	Fernanda Lopes de Almeida	Ática
28. História do país dos avessos	Edson Gabriel Garcia	Global
29. A casa sonolenta	Audrey Wood	Ática
30. Onda	Susy Lee	Cosac e Naify
31. Zoom	Istvan Banyai	Brinque-book
32. Mais brasileirinhos	Lalau e Beatriz	Cosac e Naify
33. Pula, gato!	Marilda Castanha	Scipione
34. Tchibum!	Gustavo Borges	Cosac e Naify
35. Raposa	Margaret Wild	Brinque-book
36. A princesa que sabia de tudo menos uma coisa	Rosane Pamplona	Brinque-book
37. Lolo Barnabé	Eva Furnari	Moderna

38. O rei bigodeira e a sua banheira	Audrey Wood	Ática
39. Rápido como um gafanhoto	Audrey Wood	Brinque-book
40. Lá vem história	Heloisa Prieto	Companhia das Letrinhas
41. Quem quer este rinoceronte	Shel Silverstein	Cosac e Naify
42. O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço Filho	Milton Célio de Oliveira	Brinque-book
43. Vira-lata	Stephen Michael King	Brinque-book
44. O homem que amava caixas	Stephen Michael King	Brinque-book
45. A noite em que segui meu cachorro	Nina Laden	Brinque-book
46. A caligrafia de Dona Sofia	André Neves	Paulus
47. O namorado da fada	Ziraldo	Melhoramentos
48. A princesa que escolhia	Ana Maria Machado	Nova Fronteira
49. O passeio de Rosinha	Pat Hutchins	Crianças criativas
50. Um papai sobre medida	David Cale	Cosac e Naify
51. O Porco Mau e os Três Lobinhos	Eugene Trivizas	Brinque-book
52. O menino que morava no livro	Henrique Stchin	Panda books
53. O problema de Clóvis	Eva Furnari	Global
54. O duende da ponte	Patrícia Era Wolff	Brinque-book

Esta relação foi organizada por Marcela Coladello Ferro, sob orientação de Renata Junqueira de Souza, do Programa de Pós-graduação da UNESP, *campus* de Presidente Prudente, 2010.