

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LETRAS - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**LITERATURA COMPARADA**

**ESTUDOS DE NARRATIVAS DE LITERATURA INFANTIL DE ESCRITORAS DO**  
**OESTE DE SANTA CATARINA**

**CARLETE MARIA THOMÉ**

**Frederico Westphalen, março de 2015.**

**CARLETE MARIA THOMÉ**

**ESTUDOS DE NARRATIVAS DE LITERATURA INFANTIL DE ESCRITORAS DO  
OESTE DE SANTA CATARINA**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Letras – área de Literatura  
Comparada, da Universidade Regional  
Integrada do Alto Uruguai e das Missões –  
URI, como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Letras - Literatura  
Comparada.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Helena Pinto Niederauer**

**Frederico Westphalen, março de 2015.**

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**  
**CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**MESTRADO EM LETRAS**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LITERATURA COMPARADA**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**AS NARRATIVAS DE LITERATURA INFANTIL DE ESCRITORAS DO OESTE DE**  
**SANTA CATARINA**

Elaborada por

**CARLETE MARIA THOMÉ**

como requisito parcial para a obtenção do grau de

**Mestre em Letras**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sílvia Helena Pinto Niederauer – URI  
(Presidente/Orientadora)

---

Membro Prof. Dr. Miguel Rettenmaier – UPF  
(1ª Arguidor)

---

Membro Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto – URI  
(2ª Arguidora)

**Frederico Westphalen, março de 2015.**

Aos meus filhos: Jean Michael e Júlia Cristina

## **Agradecimentos**

À minha família por terem sido inspiração, exemplos de luta e pilares de apoio em vários momentos. Aos meus filhos Jean Michael e Júlia Cristina, por abrirem mão de minha companhia e me entenderem quando me isolava para as minhas leituras. Ao meu marido pela paciência... muitas vezes me encontrava estressada, apreensiva e ansiosa, e por dar atenção e cuidar dos filhos nos dias de minha ausência. À minha mãe e minha irmã Franciele que, por inúmeras vezes, tiveram que me socorrer, principalmente com as crianças. Ao meu colega Almiro Back que sempre me incentivou. A FUMDES, em acreditar em mim. A todas as colegas de curso do mestrado, turma ano 2012, que tornaram essa caminhada mais alegre, formando laços de amizade e companheirismo, algumas levarei para o resto da vida, como minha colega Rita. A todos os professores e a secretaria do mestrado, sempre dispostos a ajudar no que nos é preciso. À professora Ana Paula Teixeira Porto, que me auxiliou na escolha do tema e na elaboração do projeto, ousado por sinal, rendendo-me uma bolsa de estudos. Ao professor Miguel Rettenmaier, pela ajuda, indicando leituras que foram fundamentais para a construção do corpo da minha dissertação. Às escritoras Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski (Branca) e Therê Osmari Bagatini por fazerem parte deste trabalho. À minha orientadora Silvia Helena Pinto Niederauer, pela ajuda, paciência e principalmente por não desistir de mim!

Muito Obrigada!

“A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é a viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão para além das aparências” (MIA COUTO, 2005, p. 110).

## Resumo

Esta pesquisa intenta refletir sobre a Literatura Infantil Brasileira e Literatura Infantil de Santa Catarina, sua origem e desenvolvimento. Para tal estudo, escolheu-se como mote a escrita de três escritoras do oeste do Estado de Santa Catarina, uma vez que suas produções permitem a observação de alguns pontos importantes à pesquisa: elementos que estruturam a narrativa e recursos estéticos usados. O estudo é baseado em alguns conceitos essenciais acerca da literatura infantil e infância, a fim de apresentar uma sustentação teórica para nossa pesquisa. Entende-se que literatura infantil é um importante aparato instrumental facilitador para despertar nas crianças o prazer da leitura; é através dela que a criança compreende o mundo, adquire novos modos de significação, lado a lado com seus sentimentos, emoções e percepções. Acredita-se ser um “bom livro” aquele que leve em conta a qualidade estética da obra, a linguagem do texto, as imagens e seus recursos narrativos. Para o estudo, foram referências teóricas centrais nomes como Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Peter Hunt e Teresa Colomer. O *corpus* deste estudo centrar-se-á nas seguintes narrativas: *Adolfo: o cãozinho das praias*, de Anair Weirich, *A formiguinha contadora de histórias*, de Ladir F. Wigikoski e *As coisas que Baltazar inventa*, de Therê Osmari Bagatini. As reflexões sinalizam que as obras em destaque são textos que, para a criança, podem servir de apresentação ao mundo simbólico, uma vez que o mundo ali expresso é o da fantasia.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Infância; Narrativas de escritoras do oeste de Santa Catarina; Anair Weirich; Ladir F. Wigikoski; Therê Osmari Bagatini.

## ABSTRACT

This research seeks to reflect on the Brazilian Children's Literature Children's Literature and Santa Catarina, its origin and development. For this study, we chose the motto writing some writers of the western state of Santa Catarina, since their productions allow the observation of some important points to research: elements that structure the narrative and aesthetic resources used. The study starts with some essential concepts about children's literature and children in order to provide a theoretical support of our research. It is understood that children's literature is an important facilitator, it has instrumental apparatus to awaken in children the pleasure of reading; is through it that the child understands the world, acquires new meaning modes, side by side with their feelings, emotions and perceptions. It is believed to be a "good book" the one that takes into account the aesthetic quality of the work, the language of text, images and their narrative resources. For the study, there were central theoretical references names as Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Peter Hunt and Teresa Colomer. The corpus of this study will focus on the following narratives: *Adolfo: o cãozinho das praias*, by Anair Weirich, *A formiguinha contadora de histórias*, by Ladir F. Wigikoski, and *As coisas que Baltazar inventa*, by Osmari Bagatini. The reflections indicate that the featured works are texts that, for the child, can serve as a presentation to the symbolic world, since the world is expressing the fantasy.

**Key Words:** Children`s Literature; Childhood; Narratives from West Santa Catarina; Anair Weirich; Ladir F. Wigikoski; Therê Osmari Bagatini.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 LITERATURA INFANTIL: CONCEPÇÃO E HISTÓRIA</b>	
1.1 Conceitos de literatura infantil. ....	13
1.2 Literatura infantil: origem e evolução .....	18
1.3 História da infância e a literatura destinada às crianças.....	23
<b>2 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL</b>	
2.1 Literatura infantil no Brasil: dos primórdios à atualidade.....	38
2.2 Literatura brasileira e a infância .....	50
2.3 A imagem da criança no decorrer da história e as políticas públicas .....	51
2.4 Literatura infantil, leitura, formação do leitor e escola.....	57
2.5 A crítica e a literatura infantil.....	78
<b>3 LITERATURA INFANTIL EM SANTA CATARINA</b>	
3.1 Literatura em Santa Catarina: breve histórico .....	83
3.2 Literatura e região oeste de Santa Catarina .....	91
3.3 Estrutura narrativa em obras de Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini.....	94
3.3.1 Escritoras Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini e suas obras.....	94
3.3.2 Análise da estrutura narrativa em obras das escritoras Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111

## **Introdução**

A literatura infantil contribui para o crescimento emocional e cognitivo da criança, despertando, nela, a criatividade e a sensibilidade, na qual ela é instigada a buscar soluções frente aos seus problemas. Para compreender melhor essa questão, é necessário analisar a historicidade da representação infantil na literatura, perceber a inserção da criança na história, ou seja, sua representação construída por um autor adulto que, através de suas obras artísticas, registra possibilidades de entender o mundo e a si mesma.

Nesse sentido, as histórias contidas nos livros passam a ser veículo para olhar o mundo com mais sensibilidade, pois são arte e, sobretudo, trabalham o lúdico e a estética. A criança necessita ser guiada e conduzida nessa caminhada do conhecimento, uma vez que ela está exposta a múltiplas experiências estéticas e a diversidade de ofertas nem sempre satisfazem os critérios de qualidade.

A fim de obtermos com mais completude a resposta ao nosso problema de como as narrativas de literatura infantil de escritoras regionais podem auxiliar na formação do leitor literário, esta dissertação objetiva apresentar e discutir as narrativas de literatura infantil de escritoras catarinenses do oeste do Estado de SC, destacando seus recursos estéticos e estruturantes. Além disso, nosso trabalho tem como objetivos específicos: desenvolver um breve aparato da história da literatura infantil, apresentar sua concepção dos primórdios à atualidade; estudar os diversos conceitos de literatura infantil no decorrer da história, que refletem sobre as narrativas destinadas para a criança; analisar os elementos estéticos e temas recorrentes da literatura infantil; destacar um breve histórico da literatura infantil catarinense; averiguar e interpretar quais são os elementos e recursos estéticos presentes nas narrativas dos textos literários de Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini (como amostra) e contribuir para divulgação das obras de escritoras regionais, valorizando a identidade cultural e artística catarinense.

Optamos pela Anair Weirich por conhecer suas obras, ela esteve nas escolas do município divulgando seus livros e participando de recitais. Anair nos apresentou a Ladir F.

Wigikoski e seu livro. Therê Osmari Bagatini conhecermos numa feira de livro promovido pela SEI Fai Faculdades juntamente com a Secretaria Municipal de Educação do município de Itapiranga/SC, chamando atenção pela criatividade com qual vendia seus livros, trazia com os livros uma auxiliar fantasiada que contava de forma muito lúdica suas histórias.

Pretendemos, neste trabalho, estudar esse tema pela relevância de se iniciar pesquisas ainda inexistentes sobre a produção literária infantil das autoras em destaque do oeste de SC. Também pela necessidade de ampliar o conhecimento científico da literatura catarinense contemporânea, bem como o fortalecimento do desenvolvimento regional através de pesquisa sobre a produção literária local.

Entendemos que a formação de leitores nas escolas se conquista, também, oportunizando o conhecimento das obras de escritoras regionais, valorizando a identidade cultural e artística catarinense, para que sintam mais de perto a realidade na qual estão inseridos. Além disso, contribuir na divulgação das autoras e as suas obras, com vistas ao incentivo dessas literaturas junto aos profissionais da educação é tarefa importante. Também, junto às crianças, pois além do benefício da aquisição das competências de leitura, oralidade e produção textual, os pequenos leitores ampliarão, por meio da leitura, sua visão de mundo. Considerando a probabilidade de discussão acerca da literatura infantil nas obras das escritoras regionais que permeiam essa pesquisa, entendemos que as manifestações artísticas são detentoras de um poder de transformação dos modos de pensar, agir e conviver. Nesse sentido, a literatura tem o poder de humanizar.

O embasamento da pesquisa constrói-se por meio de estudos calcados em leituras teóricas sobre literatura infantil, literatura e sociedade. Através de análises de produção literária infantil de escritoras catarinenses da região oeste do Estado, considerando pressupostos da teoria da literatura, da história e da infância, selecionando obras das escritoras Anair Weirich (*Adolfo: o cãozinho das praias*), Ladir Wigikoski (*A formiga contadora de histórias*) e Therê Osmari Bagatini (*As coisas que Baltazar inventa*). As escritoras foram escolhidas pela representatividade de suas obras na literatura catarinense contemporânea, bem como, apesar da importância das obras, foram pouco exploradas no meio acadêmico, por pesquisadores, estudiosos e/ou críticos literários.

Entendemos que essa perspectiva teórico-metodológico é pertinente, pois divulgará a produção das escritoras, bem como será incentivo à leitura, contribuindo na formação do leitor.

O tema do trabalho foi relevante na seleção e escolha para bolsa de estudos, oferecido pelo Estado de Santa Catarina, a FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, na qual fui contemplada. Entendemos, portanto, a relevância destas obras, a necessidade de aprofundamento destes estudos e as muitas possibilidades ainda não exploradas de pesquisa em torno do tema, o que justifica a presente pesquisa.

Como no campo acadêmico ainda não foram abordados estudos de análise crítica referentes obras direcionadas ao público infantil na região oeste de SC, espera-se que este estudo sirva de incentivo para futuros pesquisadores. Para isso, estruturamos o nosso trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo, abordaremos a literatura infantil, suas concepções e história, destacando a origem e a evolução das narrativas destinadas às crianças. Destacaremos os primeiros registros e marcas do nascimento da literatura infantil.

O segundo capítulo abordará a literatura infantil no Brasil, dos primórdios à atualidade; a imagem da criança na literatura infantil brasileira e as políticas públicas. A literatura infantil, leitura, formação do leitor e a escola, bem como a contribuição da crítica literária para com a literatura infantil.

No terceiro capítulo analisaremos a literatura infantil em Santa Catarina, com breve histórico, especificamente da região oeste de Santa Catarina com estudos relacionados às narrativas das escritoras Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini.

Conforme Nelly Novaes Coelho (2000a), a obra literária é composta por um corpo verbal transformado em palavras; as operações que compõem essa obra são os processos de composição, os recursos estruturais e estilísticos. A autora destaca dez importantes fatores estruturantes na composição da matéria narrativa, na qual queremos enquadrar as obras *Adolfo: o cãozinho das praias*, de Anair Weirich, *A formiguinha contadora de história*, de Ladir F. Wigikoski e *As coisas que Baltazar inventa*, de Therê Osmari Bagatini: o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, o gênero narrativo, personagens, espaço, tempo, linguagem ou discurso narrativo e leitor ou ouvinte.

## 1. Literatura infantil: concepção e história

Consideramos a literatura infantil não somente apenas o conceito de letra impressa, mas qualquer manifestação artística do homem através da linguagem. Para Lúcia P. Góes, “a literatura infantil tem origem na idade oral do mito, enquanto o livro infantil teria surgido apenas quando se originou uma preocupação com a criança enquanto como tal” (GÓES, 1984, p. 18). Afirmamos que a literatura foi e é o principal veículo de transmissão de valores, da qual herdamos valores da Tradição, conforme Nelly Novaes Coelho:

A literatura foi o principal veículo para a transmissão de seus valores de base. Literatura oral e literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com os valores herdados e por sua vez renovados (COELHO, 2000b, p. 13).

Veremos a seguir um breve histórico, na qual pretendemos definir a literatura infantil no decorrer da história.

### 1.1 Conceitos de literatura infantil

A palavra literatura deriva do latim, que significa arte de escrever, a ciência das belas letras. Como bem destaca Marisa Lajolo, “a forma latina *litteratura* nasce de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa letra, isto é, sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem” (LAJOLO, 1986, p. 29). Segundo Cecília Meireles, literatura infantil é o que se “refere às obras especialmente escritas para a infância” (MEIRELES, 1979, p. 78), no intuito não somente de “entreter a criança, ou de transmitir noções morais” (MEIRELES, 1979, p. 78), mas visavam “transmitir, de maneira suave, os conhecimentos necessários às várias idades” (MEIRELES, 1979, p. 78), observando três aspectos relevantes: “moral, instrutivo e recreativo” (MEIRELES, 1979, p. 78). Assim, a literatura, segundo Eliana Yunes e Glória Pondé:

[...] assume um papel político muito mais amplo, pois deixa de ser apenas sinal de erudição, para contribuir para a formação do pensamento crítico e atuar como instrumento de reflexão, uma vez que pode questionar, através de sua linguagem, a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 37).

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva, ela é “uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos etc” (SILVA, 1983, s/p). E acrescenta ainda, que é um dos “meios mais práticos, ao lado da palavra oral, de que o povo pode lançar mão a fim de comunicar e fazer valer as suas ideias, interesses e aspirações” (SILVA, 1983, s/p). Segundo Nelly Novaes Coelho, dentre as mais diversas manifestações de arte, a literatura é “a que atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização” (COELHO, 2000b, p. 13). Também, segundo Judith A. Langer, a literatura é “um meio essencial para aprendermos e nos comunicarmos conosco e com os outros, uma forma de refletir sobre nossas vidas, nossas opções e a condição humana” (LANGER, 2005, p. 149). Para Cecília Meireles, a literatura infantil, em lugar de ser o que se escreve para as crianças, seria a que as crianças leem com agrado, ou seja, “o que elas leem com utilidade e prazer” (MEIRELES, 1979, p.19). Completando esse pensamento, Lourenço Filho define a literatura infantil como uma literatura destinada “específica para as crianças, justamente porque a consomem; portanto se lhes torna possível levar a emoção estética, através das letras, nas condições naturais de seu gradativo desenvolvimento mental, emocional e cultural” (LOURENÇO FILHO, apud GÓES, 1984, p. 8).

É através da linguagem que a criança se comunica e se insere no meio social, podendo assim expressar seus sentimentos e manifestar os seus desejos. Segundo Lúcia Pimentel Góes, literatura é “mensagem de arte, beleza e emoção” (GÓES, 1984, p. 3). A literatura infantil é um aparato instrumental facilitador para despertar o prazer da leitura no universo infantil. Fanny Abramovich considera o ato de ler uma atividade prazerosa:

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1994, p.14).

Para Burlamaque, Martins e Araujo, a literatura inicia a criança “na palavra, no ritmo e na memória, desenvolvendo a competência literária, cuja formação se produz através do hábito da leitura” (BURLAMARQUE; MARTINS e ARAUJO, 2011, p. 81). Possibilitando, assim, a participação ativa do “sujeito como leitor fazendo dele um ser crítico, reflexivo, capaz de elaborar suas próprias interpretações, além de auxiliar na construção dos símbolos e

na convalidação dos sistemas de crenças e valores” (BURLAMARQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011, p. 81).

Para Turchi, ler literatura permite sair do tempo, do espaço cotidiano e entrar num mundo mais amplo que, para ele, significa “abrir-se ao desconhecido, transportar-se a universos estrangeiros, deslizar na experiência do outro, aproximar-se do outro para habitar o mundo poeticamente, não estar apenas adaptado a um universo produtivista” (TURCHI, 2009, p. 305-306). Dessa forma, Turchi acrescenta que a leitura literária oportuniza o leitor mergulhar num mundo carregado de cultura, estabelecendo comunicação entre os seres,

A leitura literária tem o duplo interesse de nos fazer mergulhar na cultura e, ao mesmo tempo, fazer explodir seus limites. Na polissemia do texto literário desenha-se para cada indivíduo um espaço ambíguo, onde o psíquico e o social reformulam suas relações. Assim, a leitura da literatura deve estabelecer o diálogo entre o passado e o presente, entre a realidade e a imaginação, entre a vida e a morte, entre o eu e o outro, construindo pontes capazes de garantir a comunicação entre os homens. (TURCHI, 2009, p. 306).

Partindo dessa premissa, podemos definir que a leitura é, fundamentalmente, uma prática social, segundo Ezequiel T. da Silva (1993), pois todos os homens podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura, porque “carregam consigo o referencial potencial biopsíquico (aparato sensorial + consciência que tende à compreensão dos fenômenos)” (SILVA, 1993, p. 47). A leitura “é um treinamento para a vida, é um aprendizado de humanidade. A linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é reconhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós” (SILVA, 2009b, p. 47). A literatura infantil, então, serve como instrumento na formação da personalidade da criança. É através da literatura que a criança tem acesso a novos modos de significação, novas vivências, fazendo com que ela entenda melhor seus sentimentos, emoções e percepções. Como enfatiza Fanny Abramovich, a criança, ao “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo” (ABRAMOVICH, 1994, p. 23). Segundo Fleck, “o conteúdo da arte e da literatura são aquelas emoções vivenciadas em outras situações do cotidiano, que são expressas segundo uma forma própria e provoca, além das sensações e emoções comuns, a percepção estética” (FLECK, 2003, p.28). Entendemos, dessa forma, que a literatura através da linguagem literária assume vida própria, as palavras possuem significações novas que não são usadas no cotidiano.

Segundo Nelly Novaes Coelho, literatura é uma forma de arte que, através do imaginário, expressa a realidade:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000a, p. 27).

A contemporaneidade da literatura, para Nelly Novaes Coelho, é justamente a sua intenção de “estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia” (COELHO, 2000a, p. 151), e acrescenta que se faz necessário “torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a Sociedade, onde ele deve atuar, quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso” (COELHO, 2000a, p. 151).

Ao contextualizar a literatura infantil, Peter Hunt a define como “livros lidos por, especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida” (HUNT, 2010, p. 96).

A literatura infantil, nesta reflexão, expressa uma forma de dizer, porém carregada de significados, dependendo de certo tempo histórico e particular, tanto de sua escritura bem como de sua leitura. A literatura possibilita-nos compreender o homem e a sua organização social. De acordo com Nelly Novaes Coelho, a literatura é como “uma linguagem específica que, como toda linguagem expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão” (COELHO, 2000a, p. 27), por isso a importância do conhecimento histórico para entender a literatura infantil. A estudiosa salienta que “cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse ‘modo’ é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução” (COELHO, 2000a, p. 27). E acrescenta que é de fundamental importância “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)” (COELHO, 2000a, p. 27-28). Desde a sua origem, a literatura tem a função de “*atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nas quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem...” (COELHO, 2000a, p. 29). Com a literatura há também a oportunidade de “*ampliar, transformar ou enriquecer sua própria*



*experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (COELHO, 2000a, p. 29). Para Lúcia P. Góes, o ideal da literatura é “deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez” (GÓES, 1984, p. 22). Segundo a autora, o prazer deve envolver a obra, pois sem prazer não será uma arte, a obra não será literatura e, sim, didática. Para pensar a literatura infantil é preciso pensar no seu leitor: a criança. São as crianças que delimitam, com sua preferência, o que é literatura infantil, podendo-se entender, então, que significa tudo o que escrevemos para a criança e que ela lê “com utilidade e prazer” (MEIRELES, 1979, p. 19), como já citado anteriormente.

A literatura expressa a natureza e nos faz refletir sobre a complexidade que é o ser humano e o seu mundo, apresentando-se como enigmática, fascinante e essencial. Segundo Nelly Novaes Coelho “a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto à própria condição humana. [...] consagradas de tempo, espaço, personagens, ação, linguagem, estruturas poéticas, valores éticos ou metafísicos, etc, etc” (COELHO, 2000a, p. 28). Sabe-se que, através da literatura, o homem expressa sua experiência de vida e de mundo, dando-lhe a oportunidade de expandir seus conhecimentos. Concordando com Nelly Novaes Coelho que enfatiza,

[...] desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000a, p. 29).

Sendo assim, a literatura infantil é um possível caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Enquanto a diverte, a obra infantil, segundo Bruno Bettelheim (2012), oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade. Leva a criança à descoberta do mundo, em que sonhos e realidade se interlaçam, a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo com que a criança viaje, descubra e atue num mundo mágico, podendo assim modificar a realidade existente. Nelly Novaes Coelho classifica a literatura infantil como experiência humana, com poder transformador, a redescoberta de si mesmo bem como a interação com o outro,

A valorização da literatura infantil como experiência humana; a descoberta do poder da palavra; a dialética entre a Razão e Imaginação; o caos do mundo moderno,

entendido como fenômeno de transformação, e a redescoberta do *Eu* na interação com o *Outro*. Apesar da complexidade dessas ideias, ousamos caracterizar a problemática inerente a cada uma delas tal como se expressam na literatura contemporânea (COELHO, 2000b, p. 154).

O gênero da literatura infantil se define de antemão pelo seu destinatário e tem assegurado seu consumidor, possuindo um espaço fixado dentro do mercado cultural. Para Antonio Candido (1980), os processos de feitura e de repercussão da obra literária encontram-se interligadas, somente estando acabados no “momento em que repercute e atua” (CANDIDO, 1980, p.21). Significa que os efeitos se dão a partir do momento em que há comunicação: um comunicante (o autor), um comunicado (a obra) e comunicando (público leitor). Verifica-se, desse modo, que o livro infantil requer uma atenção especial pela função que exerce na vida da criança, que é de “orientar sua formação” (AGUIAR, 2001, p. 145). Sendo assim, a obra literária “[...] é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercambio social” (LAJOLO, 1986, p. 16). Isso vem ao encontro ao pensamento de Yunes e Pondé:

A obra literária é um objeto social; para que exista, é preciso que alguém a escreva e um outro a leia. Para fechar esse circuito, passa-se por muitas instâncias: a do editor, a do distribuidor e a do livreiro, isto é, a obra tem de circular, para eventualmente ser lida. Nesse sentido, iguala-se a qualquer produto produzido e consumido nos moldes capitalistas, uma vez que precisa ser comercializado (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 38).

A literatura assume um papel político e social complexo e amplo, deixa de ser apenas sinal de erudição, passa a contribuir para a formação do pensamento crítico, e atua, segundo Yunes e Pondé, como “instrumento de reflexão” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 37), podendo questionar, através de sua linguagem, a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante.

Segundo Marisa Lajolo, é na literatura que se confiam os diferentes imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos. Através deles uma sociedade expressa e discute seus impasses, seus desejos e suas utopias. Portanto, a literatura é importante no currículo escolar, pois o “cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, 1994, p. 106). É por esse caminho que a presente pesquisa deseja refletir a importância da literatura infantil.

## 1.2 Literatura infantil: origem e evolução

O ofício de contar histórias é algo muito remoto. Em todas as partes do mundo encontramos registros sobre a literatura oral. Segundo Cecília Meireles “já os profetas o mencionavam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida” (MEIRELES, 1979, p. 41). A literatura oral tem a sua base nos registros folclóricos, conforme destaca a estudiosa:

A literatura oral que, quando se escreve, é como registro folclórico. Registro que não impede a continuação da sua vida sob aquela forma que lhe é própria, e na qual sofre as transformações que os homens e os tempos lhe vão imprimindo, sem a corromperem (MEIRELES, 1979, p. 19).

Essas literaturas valorizavam a fantasia e a imaginação, construída a partir da antiguidade clássica ou de narrativas orais difundidas entre o povo, passadas de geração em geração. Neste período não havia uma separação entre adulto e criança, nem havia uma preocupação com a formação da criança, como enfatiza Corso:

[...] essas histórias faziam parte da tradição oral, o mundo doméstico não era tão dissociado do resto da sociedade, trabalhava-se num lugar que era a extensão da casa. Não havia uma distância clara entre casa e trabalho, nem entre o mundo da infância e o dos adultos, assim como tampouco havia uma preocupação com a formação das crianças, pois nem havia uma clara ideia de que a infância, qual tal a concebemos, existisse (CORSO, 2006, p. 26).

Segundo Maria Zilda da Cunha (2013), a descoberta da criança em formação, com o desenvolvimento da ideologia burguesa, marca o início da literatura infantil. Ainda, ao “se postularem a dependência e a fragilidade do período da infância e do sujeito que a atravessa, mobilizam-se áreas do saber para a formulação de hipóteses explicativas a respeito” (CUNHA, 2013, p. 133). Bem como, convocam-se a “literatura e a escola para colaborar com a família na educação desse ser em formação. [...] imbricada nas relações de instrução e formação da personalidade, da moral, da inteligência, do raciocínio e da intelectualidade das crianças” (CUNHA, 2013, p. 133).

Os primeiros registros e marcas do nascimento da literatura infantil foram na segunda metade do século XVII, na França. Conforme Nelly Novaes Coelho (2010), há a seguinte linha do tempo os livros pioneiros da literatura infantil:

➤ As *Fábulas*, de La Fontaine (Jean La Fontaine 1621-1692), publicados entre os anos de 1668 e 1691: as fábulas eram escritas inicialmente para os adultos, escritas em versos elegantes, dando-lhe enorme popularidade. La Fontaine “buscou seus argumentos nos gregos, latinos, franceses, medievais, em parábolas bíblicas, contos populares, narrativas medievais e renascentistas e em várias outras leituras que desafiavam sua infatigável curiosidade” (COELHO, 2010, p. 82). Todas as narrativas encerravam com uma questão de moralidade: “breves relatos que divertem e instruem” (COELHO, 2010, p.82). La Fontaine teria buscado inspiração nas fábulas de Esopo, considerado figura lendária da Grécia antiga. Ele teria sido uma espécie de orador popular que conta histórias para convencer os ouvintes a agir de acordo com o bom-senso e na defesa de seus próprios interesses. La Fontaine procura fontes documentais da Antiguidade: Grécia (*Fábulas de Esopo*); Roma (*Fábulas de Fedro*); parábolas bíblicas, coletâneas orientais e narrativas medievais ou renascentistas. Hoje, as fábulas ainda continuam vivas e são leituras ‘obrigatórias’ para as crianças do mundo inteiro, retomadas de geração em geração. E, segundo Nelly Novaes Coelho (2010), as *Fábulas* de La Fontaine são verdadeiros textos cifrados que, através da simbologia, denunciavam as misérias, desequilíbrios ou injustiças de sua época.

As fábulas foram as primeiras espécies de narrativas que surgiram, descreviam situações vividas simbolicamente por animais, denunciando situações do cotidiano, com o objetivo de transmitir moralidade aos homens. Estes textos visavam os costumes e comportamentos dos homens, segundo Nelly Novaes Coelho,

Com relação às diferenças de matéria literária, pode-se dizer que, no geral, a fábula visa aos *costumes*, ao comportamento social dos homens... enquanto o apólogo e a parábola visam, em última análise, às *atitudes morais*... O que não quer dizer que as várias intenções não possam estar presentes em todas as espécies (COELHO, 2010, p. 85).

➤ Os *Contos de Mãe Gansa*, de Charles Perrault (1628-1703), publicados entre os anos de 1691 e 1697: Mãe Gansa era uma personagem dos velhos contos populares, que contava histórias para os seus filhotes. Perrault é um autor de uma literatura popular, desvalorizada pela estética de seu tempo, pelo caráter grosseiro e violento, mas transforma-se em um dos maiores sucessos da literatura para a infância, mesmo que o gênero literatura infantil não existisse especificamente naquele período. Os contos foram escritos durante o período conturbado do governo de Luís XIV, com

abuso do seu poder absoluto, com terríveis guerras, violências religiosas, aumento da miséria do povo e um clima geral de mal-estar, temor e insegurança. Em 1697 publica seus contos mais famosos, contos em versos, cuja autoria atribuiu ao seu filho – Pierre Perrault. Publicou também contos classificados como “contos maravilhosos”, que agradam adultos e crianças: *A bela adormecida no bosque*, *Chapeuzinho vermelho*, *A cinderela*, *O gato de botas*, *O pequeno polegar*, entre outros, que conhecemos até hoje com adaptações e novas versões. Seus contos chamaram a atenção dos mais diversos estudiosos das áreas das Ciências Humanas, como por exemplo, Bruno Bettelheim, com o livro *A psicanálise dos contos de fadas* (1978). Segundo ele, “o conto de fada só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente seus significados previamente ocultos. Essa descoberta faz com que é dado à criança a algo que ela em parte cria para si própria” (BETTELHEIM, 2012, p. 263).

➤ Os *Contos de Fadas*, de Mm. D’Aulnoy (Marie Catherine Le Jumel de Barneville 1651-1705), publicados entre os anos de 1696 e 1699 por uma jovem baronesa com uma vida aventureira e cheia de escândalos. São contos maravilhosos, lançando a “moda das fadas”, consideradas hoje como histórias célebres, como: *O pássaro azul*, *A princesa dos cabelos de ouro*.

➤ *Telêmaco*, de Fénelon (François de Salignac de la Mothe 1651-1715), publicados entre os anos de 1699 e 1717: Fénelon é de origem de família nobre, ordenado padre aos 24 anos. Foi de grande influência na área da literatura para crianças e dos ideais pedagógicos modernos. Foi pioneiro em se preocupar com a educação das meninas e famoso pelas suas qualidades espirituais e intelectuais, sendo considerado um receptor ou diretor espiritual. As meninas eram preparadas para desempenhar bem as suas funções, tais como ser boa mãe e esposa. *Telêmaco* é uma novela pedagógica que reunia o conhecimento do passado (mitologia greco-romana) com as imposições do passado, considerado “um verdadeiro tratado de educação moral e política, que visava preparar o Duque para um governo diferente do implantado pelo Rei Sol” (COELHO, 2010, p. 104).

➤ *Contos de fadas para crianças e adultos*, dos Irmãos Jacob (1785-1863) e William Grimm (1786-1859), publicados entre os anos de 1812 e 1822: folcloristas e

estudiosos da mitologia germânica, empenhados em determinar uma língua autêntica alemã, viajaram e “entregaram-se à busca das possíveis invariantes linguísticas, nas antigas narrativas, lendas e sagas que permaneciam vivas, transmitidas de geração para geração, pela tradição oral” (COELHO, 2012, p. 29). Coletaram diversos textos para os estudos linguísticos, descobrindo um fantástico acervo de narrativas maravilhosas e míticas, registradas pela memória do povo, sendo a camponesa Katherina Wieckmann a fonte transmissora, que fez com que lançassem uma coletânea dos mesmos - *Contos da Criança e do Lar (Kinder und Hausmärche)* que hoje conhecemos como Literatura Clássica Infantil: *A bela adormecida, Branca de neve e os sete anões, Os músicos de Bremen, Joãozinho e Maria*, entre outros. No conto maravilhoso, a fantasia e a imaginação faziam parte dessas obras, pois não existia problema que não pudesse ser resolvido, como num “passe de mágica”, como destaca Nelly Novaes Coelho:

Fazem parte do maravilhoso a solução dos problemas, a satisfação de desejos ou difíceis conquistas se darem subitamente, de maneira instantânea, por “passe de mágica”. No fundo, talvez não haja um ser humano que não sonhe (ou tenha sonhado) em resolver assim, de maneira mágica, algum problema difícil ou a conquista de algo aparentemente inalcançável (COELHO, 2010, p. 153).

➤ *Os Contos de Andersen*, de Hans Christian Andersen (1805-1875), publicados entre os anos de 1835 a 1872: poeta e novelista dinamarquês sintonizado com os ideais românticos, da fé cristã, dos valores populares, se preocupou em transmitir o ideal religioso através de estórias retratando a miséria humana, a realidade cotidiana, ou seja, transmitindo “*emoções do coração*” (COELHO, 2010, p. 159). É considerada também a primeira voz romântica, direcionando histórias para crianças, sugerindo-lhes novos padrões de comportamento. Sugere a piedade para que o céu seja alcançado na eternidade, ou seja, “como o verdadeiro cristão vê esta vida como o ‘vale de lágrimas’ que ele deve atravessar antes de ir para o céu” (COELHO, 2010, p. 159). *Os Contos de Andersen* “mostram à sociedade as injustiças que estão na base da sociedade, mas, ao mesmo tempo, oferecem o caminho para neutralizá-las: a fé religiosa” (COELHO, 2012, p. 31). Para Nelly Novaes Coelho (2010), duas foram as fontes de que Andersen se utilizou: a da *literatura popular* conservada pela tradição oral ou em manuscritos, e da *vida real* que se oferecia aos seus olhos. Os contos de Andersen mais conhecidos são: *O patinho feio, O soldadinho de Chumbo, O rouxinol e o imperador da China*.

Neste período, entre 1835 a 1872, as obras eram escritas no intuito de formar a criança, ensinar comportamentos e atitudes de uma ideologia predominante da época, com propósito moralista e pedagógico. Como destaca Lajolo “[...] a literatura infantil mais antiga era conservadora, porque inculcava comportamentos e atitudes de passividade nas crianças, preconizava obediência aos pais e submissão aos mestres” (LAJOLO, 1994, p. 27). A criança, segundo Rosemberg, era um “ser educável e domesticável” (ROSEMBERG, 1984, p. 70). Esta literatura tinha uma “função domesticadora: transformar o animal criança em adulto humano” (ROSEMBERG, 1984, p. 70).

Com o passar dos anos, a literatura infantil, que ainda não era destacada como tal, foi concebida como instrumento importante na formação da criança, com caráter pedagógico, como aponta Cademartori,

A criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional (CADEMARTORI, 2010, p. 43).

Segundo Lúcia P. Góes (1984), no século XVIII, em 1744, na Inglaterra, foi publicado o primeiro livro ilustrado para crianças – *Little Pretty Pocket Book*, na autoria de John Newberry. Após esse período, nos séculos XVIII e XIX, vêm as narrativas consideradas literaturas modernas, tais como: *Aventuras de Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe; *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift; *Novos Contos de Fada*, de Condessa de Ségur; *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll; *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne; *Peter Pan*, de James M. Barrie; *As aventuras de Pinóquio*, de Collodi; *Mowgli, o menino lobo*, de Rudyard Kipling; *Tarzã*, de Edgard Rice Burroughs.

### **1.3 A infância e a literatura destinada às crianças**

Infância é um conceito cultural e biológico, construído socialmente. Com a institucionalização das escolas, o conceito de infância foi constantemente estudado e é o centro de diversas abordagens e tendências atuais de pesquisa. Conforme Dicionário Aurélio, o conceito de infância aborda:

Período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade (AURELIO, s/d, p. 763).

O termo infância foi historicamente e socialmente construído, sendo que a literatura destinada para ela também teve que se adaptar com essas mudanças da humanidade, com uma linguagem própria e um estilo próprio. Segundo Gregorin Filho, a literatura teve que se adaptar e criar diálogos mais amplos:

Termo infância foi histórica e socialmente desenhado no tempo pelos fazeres e saberes da humanidade, a literatura destinada a essa infância também teve de se adaptar a essas metamorfoses na busca de diálogos mais amplos (GREGORIN FILHO, 2009, p. 43).

Enquanto objeto de estudo, a infância, para Marisa Majolo (2011), é um outro em relação àquele que a nomeia e estuda:

As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de *ausência de fala*. Em noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d'aquela que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = participio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar*, *dizer* (LAJOLO, 2011, p. 229).

Por volta do século XII, “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 2012, p. 17). Segundo o autor Philippe Ariès, “é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2012, p. 17). Até o final do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão, pois, segundo Philippe Ariès, a criança não era vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim “homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 2012, p. 18). “A infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 2012, p. 21). E a grande novidade do século XVII foi o trabalho de famosos pintores que pintaram os retratos de crianças, costume este que mais tarde foi substituído pelas fotografias. Outra representação da criança desconhecida da Idade Média foi o *putto*, segundo o autor, a iconografia infantil aplicava a nudez decorativa do *putto* ao retrato da criança (ARIÈS, 2012, p. 26).



A descoberta da infância, segundo Philippe Ariès, “começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVII” (ARIÈS, 2012, p. 28).

Para Ariès (2012), o primeiro sentimento da infância do século XVII foi caracterizado pela *paparicação*. Por sua ingenuidade, gentileza e graça, a criança se tornava uma fonte de distração para o adulto no meio familiar. Esta fase da infância era considerada uma fase superficial, uma espécie de anonimato, na qual ele destaca,

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisa engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudido. Se ela morresse então como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2012, p. 10).

O segundo sentimento que surgiu a partir do século XVIII, foi o do *apego e afeto*, e proveio de uma fonte exterior à família, dos eclesiásticos ou dos homens da lei, preocupados com a disciplina e racionalidade dos costumes. A partir desse momento, a criança passa a ocupar um lugar central dentro da família e vista como um ser que precisa ser protegido, consideradas “frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, 2012, p. 105). No entanto, para Ariès, “as crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com frequência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempo às ouvem e as conquistam” (ARIÈS, 2012, p. 104). Para ele, na Idade Média, a educação não era especificada para uma fase em específico ou um privilégio para a infância ou a juventude, mas sim como se fosse uma educação cultural, algo que durasse para toda a vida,

Pedagogos da Idade média, eles confundiram educação com cultura, e estenderam a educação a toda a duração da vida humana, sem dar um valor privilegiado à infância ou à juventude, sem especializar a participação das idades. Mas eles exerceram apenas uma influência fraca sobre a estrutura da escola, e seu papel foi exageradamente aumentado pelos historiadores da literatura. Os verdadeiros inovadores foram esses reformadores escolásticos do século XV, o Cardeal d’Estouteville, Gerson, os organizadores dos colégios e pedagogias, e, finalmente e acima de tudo, os jesuítas, os oratorianos e jansenistas do século XVII. Com eles vemos surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adequado a essa psicologia (ARIÈS, 2012, p.124).

A infância, então, foi representada por duas questões consideradas contraditórias, uma porque encarava a criança como algo gracioso, com certa “paparicação” do adulto, e a outra é que perceber a criança um ser em desenvolvimento, um ser incompleto e até imperfeito, conforme Kramer:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente graciosa e é pela “paparicação” dos adultos, e outra surge simultaneamente a primeira, mas se contrapõe a ela tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelos adultos (KRAMER, 1987, p.18).

A criança aprendia pela prática, através do serviço doméstico, e o professor transmitia a bagagem de conhecimentos, a sua experiência prática e valor humano que pudesse ele próprio possuir. As famílias enviavam as crianças para outras famílias para que essa a educasse e, se essa sobrevivesse, voltava para a sua família a partir de sete anos, quando já estaria apta para o trabalho e a vida com os adultos ou em família. A família, no período medieval, não alimentava um sentimento maternal, ou que fizesse uma referência à efetividade, pois a família era, segundo Ariès (2012), “uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS, 2012, p. 158). Bem diferente dos de dias de hoje onde os membros da família moderna se unem pelo “sentimento, o costume e o gênero de vida” (ARIÈS, 2012, p. 195).

A literatura do século XVI era feita através de escritos que serviam como manuais de “civildade” e os “cortesãos” considerados, segundo Ariès (2012), “tratados sobre a arte de fazer sucesso na vida” (ARIÈS, 2012, p. 171), “traduziam uma forma de agradar à sociedade, de ser bem-sucedido e de progredir graças à utilização oportuna das cortes e da sociedade mundana” (ARIÈS, 2012, p. 174). As crianças aprendiam a ler e a escrever nesses manuais de civildade que, no entanto, não eram destinadas somente às crianças, muitas vezes traziam assuntos de adultos, “conselhos sobre como tratar a mulher e os criados, ou sobre envelhecer sabiamente. Encontramos aí ao mesmo tempo elementos de conduta infantil e conselhos morais, que hoje julgaríamos inacessíveis às crianças” (ARIÈS, 2012, p. 171-172).

A partir do século XVII, a criança torna-se “um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro” (ARIÈS, 2012, p. 189). Neste sentido, segundo Ariès (2012), a família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar atenção, dando- lhe a devida importância, fazendo

com que ela saísse do seu “antigo anonimato” (ARIÈS, 2012, p. 11). As ordens religiosas, segundo literaturas propagadas neste período, consideravam os pais responsáveis, como se fossem “guardiões espirituais” (ARIÈS, 2012, p. 194), para com seus filhos, “formar os corpos e as almas” (ARIÈS, 2012, p. 194). A moral da época impôs aos pais proporcionar uma preparação para a vida, a todos os filhos, até mesmo as meninas que antes na Idade Média, eram excluídas da escolaridade, “além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação, [...] não aprendiam nada” (ARIÈS, 2012, p. 126). No Brasil, no estado de São Paulo, apenas em 1898, começou a circular entre a população algo mais para as meninas “com teor literário e educativo, procurava iniciar as jovens leitoras no universo da arte, da literatura e da boa educação, trazendo artigos que as encaminhassem e orientassem para o ingresso na vida adulta” (SANTOS, 2013, p. 210), no intuito de “precarvê-las e inseri-las naquele cotidiano que se transformava devido aos novos padrões de convívio impostos pela modernidade” (SANTOS, 2013, p. 211-212).

A criança começa a ganhar espaço, mas vale aqui registrar que ela continuava sendo vista como adulto em potencial, ou seja, de “filhote de homem” passava logo pra a fase adulta e estaria pronta para realizar tarefas iguais ao homem adulto. O que mudou não foi as afeições para com as crianças, mas sim um maior acompanhamento das famílias, como caracteriza Ariès:

A duração a infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos [...]. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem (ARIÈS, 2012, p. 9).

A partir do século XVIII, o crescimento da capacidade econômica e a conquista de mais poder político resultou numa nova ordem social e cultural. A infância, a partir dessa época, foi condicionada a desenvolver o seu papel na sociedade. A literatura infantil surgiu para servir a burguesia, na proposta de formar mentalidades, impondo, assim, sua ideologia, com um propósito moralista e pedagógico. Regina Zilberman (2003) é contundente quando trata da função pedagógica que a literatura infantil tem assumido no âmbito escolar, pois a literatura infantil é um dos “instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem” (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

O olhar adultocêntrico é, de certo modo, doutrinário e perigoso, não abre espaço para a voz da criança. E é justamente aí que a literatura voltada para este público específico deve centrar o seu cuidado. A expressão “adultocêntrica”, segundo Maria Lypp (1977), quer dizer que, embora a obra infantil seja consumida por crianças, a reflexão sobre o produto provém do adulto, ele a analisa segundo seus interesses. Conseqüentemente, segundo Zilberman, “embora o produtor do livro infantil seja o adulto, objeto produzido é visto, analisado e classificado em analogia a seu consumidor, o leitor mirim” (ZILBERMAN, 2003, p. 63). O adulto, através da obra, quer manter os seus privilégios, considerando a produção para as crianças, muitas vezes, como uma literatura de menor valor, seria uma adaptação, ou seja, uma minimização de textos escritos para adultos. As obras literárias, segundo Nelly Novaes Coelho, eram reduzidas em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo, que era de “atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso” (COELHO, 2000a, p. 30). Dessa forma, a imagem da criança é “criada” pelo adulto e a sociedade, sendo ela um reflexo que eles querem que ela seja,

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão: tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Este dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a essas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas e as condenam. Assim, reenviam a uma imagem de si mesma, do que ela é ou do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. [...] A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade quem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se (CHARLOT, apud ZILBERMAN, 2003, p. 20-21).

Os primeiros estudos a levar em conta os livros para crianças e jovens nasceram, conforme Teresa Colomer (2003), a partir da preocupação por sua seleção e difusão. Segundo ela, eles apareceram no “setor bibliotecário, na medida em que os diferentes países criaram bibliotecas especificamente infantis, desde fins do século XIX até o período de entreguerras” (COLOMER, 2003, p. 31). Mais tarde, a partir da Segunda Guerra Mundial, o movimento de bibliotecas se “ampliou com organizações internacionais e iniciou sua colaboração com a escola” (COLOMER, 2003, p. 31).

A definição do objeto de estudo foi a primeira questão abordada do ponto de vista teórico pelos estudos de literatura infantil e juvenil, conforme Teresa Colomer (2003), o aperfeiçoamento e o avanço neste campo se deu em diversas situações:

[...] em primeiro lugar, pela discussão sobre se os livros infantis podiam ser considerados “literatura”, no sentido dado habitualmente a este termo, em segundo lugar, pela polêmica sobre se a literatura infantil configura-se pelas obras de reconhecida qualidade literária, ou pelas de maior sucesso entre os leitores; em terceiro lugar, pela definição desta literatura como um campo literário específico no interior do sistema de comunicação literária, definição que conduziu à superação das polêmicas anteriores (COLOMER, 2003, p. 43).

Sendo assim, a literatura infantil preocupa-se com a iniciação lúdica do pré-leitor, entendendo que esse contato da criança com o livro deverá acontecer bem cedo, mesmo antes da alfabetização, através das ilustrações, das contações, sendo um grande “espaço de convergência das multilinguagens” (COELHO, 2000a, p. 11). Estes livros com ilustrações, feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar leitores de qualquer idade, segundo Fanny Abramovich, “são, sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo...” (ABRAMOVICH, 1994, p.33).

Os primeiros contatos com a leitura, conforme Teresa Colomer (2007) se produzem, na grande maioria, “através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais” (COLOMER, 2007, p. 52). Considera os livros para crianças que ainda não sabem ler uma experiência bem consolidada na atual produção de literatura infantil, ampliando dessa forma o contato da criança com os livros já nas primeiras idades. E é, segundo ela, “através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária” (COLOMER, 2007, p. 52). Os livros que se destinam às crianças, nessas primeiras fases, se limitam na complexidade de suas histórias, para que as mesmas possam ser entendidas. As histórias devem ser “curtas para não ultrapassar os limites da capacidade de concentração e memória infantil e para não exigir demais de sua confusa atribuição nas relações de causa e consequência” (COLOMER, 2007, p. 55). Bem com, apresentar nas narrativas, um mundo que já conhecem: “a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas além de seus limites atuais” (COLOMER, 2007, p. 57), e os melhores ilustrados, para tal fase, são aqueles que “estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que

podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado” (COLOMER, 2007, p. 57).

A literatura inicia a criança na palavra, segundo Souza e Feba (2011), no ritmo e na memória, desenvolvendo a “competência literária”, cuja formação se produz através do hábito da leitura, possibilitando, dessa forma, a “participação ativa do sujeito fazendo dele um ser crítico, reflexivo, capaz de elaborar suas próprias interpretações, além de o auxiliar na construção de símbolos e na convalidação dos sistemas de crenças e valores” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 81).

Desde tenra idade, a iniciação da leitura literária possibilita à criança o prazer, favorecendo o enriquecimento de seu repertório imaginário. São de suma importância os primeiros versos e as primeiras histórias que o indivíduo ouve e lê quando criança para o desenvolvimento do seu apreço pela leitura. Para Aguiar, “aqueles textos que o marcaram são justamente os que estavam adaptados ao seu universo, transformando-se num esteio a partir do qual o interesse do leitor se desenvolveu” (AGUIAR, 2001, p. 72-73). E para Fanny Abramovich, ouvir histórias é “viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...” (ABRAMOVICH, 1994, p. 24). A criança, mesmo não alfabetizada, ao ouvir uma história e visualizar imagens, deve entender que a narrativa tem várias representações, tal como destaca Joana Cavalcanti,

A literatura infanto-juvenil tem suas raízes históricas na tradição oral, portanto a oralidade é de grande importância no momento de “entrada” da criança no mundo da leitura. Mas, também, é fundamental que a criança possa perceber que a narrativa oral tem sua representação na escrita e em outras formas de expressão (CAVALCANTI, 2002, p. 72).

No panorama literário coexistem diferentes linhas ou tendências da criação literária. Nelly Novaes Coelho (2000a) classifica cinco linhas básicas:

- Linha do realismo cotidiano: obras que relatam situações comuns do dia a dia, da realidade social, numa perspectiva político-econômico-social, do convívio humano, das relações afetivas; sob vários ângulos de visão (crítico/participativo, lúdico, humanitário, histórico ou memorialista e mágico);
- Linha do maravilhoso: obras que relatam situações que ocorrem fora do nosso tempo/espaço, onde ocorrem fenômenos não explicáveis pelo racionalismo humano, podendo apresentar-se de forma metafórica, satírica, científica, popular ou folclórica e fabular;

- Linha do enigma intriga policialesca: obras na linha de detetivesca do romance policial, a efabulação é um mistério ou um enigma a ser desvendado;
- Linha das narrativas por imagens: obras que contam histórias através da linguagem visual, ou seja, através de imagens (desenhos, ilustrações, pinturas, etc), e
- Linha dos jogos linguísticos: obra que interage com o leitor, através de brincadeiras criadas a partir de palavras, ideias, imagens... o jogo cria e estimula a criança a desenvolver suas potencialidades, utilizando-se da metalinguagem e intertextualidade.

A literatura infantil pertence ao gênero de ficção, abrangendo toda e qualquer prosa narrativa literária, sendo que ocupa “um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a *seres em formação*, a seres que estão passando pelo *processo de aprendizagem* inicial da vida”, com um “*caráter pedagógico* (conscientizador)” e havendo, evidentemente, “a necessidade de ênfase em seu *caráter lúdico...*” (COELHO, 2000a, p. 164).

As *formas simples* são narrativas que através dos tempos passaram a circular entre os povos, transformando-se em tradição popular, ou seja, são criações espontâneas marcadas pela simplicidade e autenticidades de vivências e foram assimiladas via tradição oral, pelas diferentes tradições folclóricas, tais como:

- Fábulas – origem do latim *fari-* falar e grego *phaó-* dizer, contar algo. Uma narrativa que relata uma situação vivida simbolicamente por animais, com o objetivo de transmitir moralidade.
- Apólogo – origem do grego *apo-* sobre e *logos-* discurso. É uma narrativa breve que relata situações vividas por seres inanimados, onde objetos ou elementos da natureza adquirem vida, um valor metafórico que transmitem valores e situações exemplares ao ser humano.
- Parábola – uma narrativa breve também; relata situações vividas por humanos ou animais que, através da comparação, tem o intuito de passar um ensinamento moral ou espiritual. A Bíblia é um exemplo, sendo uma das fontes mais ricas de parábolas.
- Alegoria – é uma expressão de ideia através de imagem. A interpretação da narrativa se dá através da narrativa no sentido translato ou figurado, tendo a presença de elementos sobrenaturais, mitológicos e lendários.

➤ Mito – é a narrativa mais antiga, fala de deuses, duendes, heróis. Segundo Nelly Novaes (2000), o mito e a história andam juntos. O mito é construído pela imaginação e a história pela razão; para explicar as forças da natureza, nascimento de uma criança, compreender as doenças e a morte, a explicação era através dos mitos, da intuição, da fé ou da abstração.

➤ Lenda – origem do latim *legenda, legere* – ler. É uma narrativa breve e antiga, pode ser em verso ou prosa, seu argumento é tirado da tradição, transmitida e conservada pela tradição oral. Consiste no relato de um acontecimento em que o maravilhoso ou imaginário superam o histórico ou o verdadeiro.

➤ Conto – Os contos, desde as suas origens, dividem-se em contos maravilhosos e o das fadas. O conto maravilhoso se caracteriza por ter personagens com poderes sobrenaturais, em que o bem e o mal se confrontam. O conto de fada é de natureza espiritual, ética e existencial com heróis e heroínas. Com origem do latim *Fatum* – que significa destino, que realiza os sonhos inerentes à condição humana, como se fosse num passe de mágica, tendo como características a beleza, bondade e delicadeza. Segundo Nelly Novaes Coelho, “as fadas são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações limite” (COELHO, 2000a, p. 174). Conforme Fanny Abramovich, os contos, por lidarem com “conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, [são] são importantes, perpetuando-se até hoje...” (ABRAMOVICH, 1994, p. 120).

➤ Poesia – uma visão que vai “além do visível ou do aparente, para captar algo que nele não mostra de imediato, mas lhe é essencial” (COELHO, 2000a, p. 221). Segundo Aguiar, “a poesia é uma das linguagens mais indicadas para ativar, no pequeno leitor, a função simbólica, remetendo, inclusive, aos estágios iniciais do desenvolvimento dos conceitos na linguagem da criança” (AGUIAR, 2001, p. 53).

Os homens na antiguidade não escreviam, conservavam suas lembranças através das tradições orais; quando a memória falhava, segundo Lúcia P. Góes (1984), a imaginação entrava para suprir, e segundo ela, “a imaginação era o que povoava de seres o seu mundo” (GÓES, 1984, p. 64). Contar histórias é uma arte. A arte de contar faz com que o contador de



histórias, através de sua voz, interprete o que antes havia lido (leituras prévias e seleção de textos e ilustrações), com alterações de voz e gesto faz com que o leitor/ ouvinte receba, de forma passiva, esse processo. Contar vem do latim *computare*, que evoluiu para *comptare*, cujo vocábulo francês é *compter*, e, para Lúcia P. Góes, “contar é o cômputo dos fatos ou conto de fatos” (GÓES, 1984, p. 66). Como destaca Vera M. T. Silva (2009a), um conto, para ser verdadeiramente entendido, deve ser pelo contista reduzido, necessário e funcional, para que o leitor, neste caso o ouvinte, tenha um perfeito entendimento:

Como um delicado mecanismo de relógio, num conto tudo é reduzido, necessário e funcional. O contista exercita-se em criar o máximo de efeitos em mínimo de elementos. Tudo que puder ser inferido pelo leitor não precisa ser dito. A lógica das ações preside o enredo ficcional e um amplo leque de associações, cujo limite se define, de um lado, pela inventividade do autor, e, de outro, pelo conhecimento prévio do leitor, desencadeado pelas imagens presentes no texto (SILVA, 2009a, p. 43).

Os contos mais conhecidos são os contos de fadas, pois estamos em contato com eles desde criança pela voz de nossas mães, professoras e são envolvidos sempre pelo maravilhoso. Nesse universo tudo pode acontecer, pois, através da fantasia e da imaginação, os seres inanimados têm vida própria fora dos limites do tempo e do espaço. Conforme Fanny Abramovich:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com as emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... [...] Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...) (ABRAMOVICH, 1994, p. 120).

Conforme Nelly Novaes Coelho (2000a), os contos podem ser classificados em algumas categorias, tais como: Contos exemplares (são contos de moralidades e de fácil fabulação), Contos jocosos (narrativas breves, alegres e, às vezes, obscenas, centradas no cotidiano com uma intencionalidade crítica e contundente), Facécias (contos cômicos, com narrativas humorísticas, relatando situações imprevisíveis, materiais e morais), Contos religiosos (contos que narram castigos ou prêmios, como dosagem dos pecados e tabelamento dos méritos, fundam-se nas tradições religiosas), Contos etiológicos (contos populares para explicar e dar razão, da criação e das características, de um ser, lugar ou fenômeno da

natureza) e Contos acumulativos (contos populares e divertidos, caracterizando-se pelas semelhanças e diferenças dos fonemas, como se fosse um jogo).

Durante muitos anos, a literatura infantil foi encarada como uma literatura de menor valor. Segundo Nelly Novaes Coelho, “a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero de menor” (COELHO, 2000a, p. 29), e não considerada como literatura de informação e formação. Mas já estamos obtendo melhorias, conforme o estudo realizado por Martha (2008), que demonstra o avanço das publicações para criança e jovens nos últimos anos, através de investimentos diversos, inclusive pelo Governo Federal:

Nos últimos quarenta anos, o mercado de publicações para crianças e jovens cresceu em números de títulos e de tiragens, com perfil específico. Na década de 70, período em que Lajolo e Zilberman (1982, p.124) detectaram o desenvolvimento de um comércio especializado, o gênero representava 8% da tiragem dos lançamentos editoriais. Trinta anos depois, o número de exemplares vendidos já corresponde a 25% do mercado, se não mais, sempre com expectativa de expansão. Tal crescimento pode ser justificado por investimentos de editoras e livrarias, empreendedoras no que tange ao aspecto editorial e mercadológico, e também por maciços investimentos do Governo Federal, que vem promovendo, com a aquisição regular de livros para crianças e jovens, a duplicação da produção anual, que costumava ser algo em torno de 30 milhões (MARTHA, 2008, p. 09).

Mudanças ocorreram, o processo de modernização da sociedade brasileira fez com que houvesse um “estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, que beneficiou a cultura brasileira, na medida em que se proporcionou condições de produção, circulação e consumo de bens” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 119). As editoras faziam exigências, o escritor foi obrigado a produzir em série, transformando-se num operário, para atingir as suas metas; escrevia sem pensar necessariamente em consumidor final, que era a criança e “sim das instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado, enfim, o mundo adulto, nas suas diferentes esferas, desde a mais privada a mais pública” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 119). Segundo Lajolo e Zilberman, independente da qualidade as editoras e escritores lançavam vários livros,

O fato de os livros para crianças serem produzidos dentro de um sistema editorial mais moderno implica regularidade de lançamento no mercado e agenciamento de todos os recursos disponíveis para a criação e manutenção de um público fiel. Como consequência, alguns escritores lançam vários livros por ano, perfazendo dezenas e dezenas de títulos que independentemente da qualidade garantem seu consumo graças à obrigatoriedade da leitura e à agressividade das editoras (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 119).

Para tanto, precisamos identificar os propósitos das atividades empresariais e editoriais para que nossos alunos não sejam alvos do *marketing*, do consumismo e utilitarismo. Importante termos presente a função social da leitura, pois é através dela que adquirimos autonomia e a relação de diálogo entre leitura e escrita desperta possibilidades de expressão com o mundo que nos cerca, conforme Eliana Yunes e Pondé:

O domínio da leitura por si só é gratificante e leva a criança a produzir seus próprios textos com prazer. Aos poucos o pequeno leitor descobre um diálogo com a escrita que lhe abre os horizontes do mundo, as possibilidades de expressão; nesse momento ocorre uma consciência intuitiva de que há o que buscar e encontrar na literatura (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 137).

A literatura contribui na formação do leitor, pois a obra deve propor indagações, conforme podemos destacar:

Podemos afirmar que o tratamento da Literatura Infantil nas escolas que visam somente à habilidade de leitura ou como veículo para instrução moral ou cívica, torna-se inadequada para a formação de leitor literário. Ressaltamos que a Literatura Infantil contribui para a formação do leitor literário quando a obra-literária propõe indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e, instigando assim, a produção de novos conhecimentos, podemos afirmar também que existem equívocos na escolha do material e nas metodologias utilizadas pelos educadores no desenvolvimento das aulas. E que estas constatações problemáticas exigem a ampliação da compreensão da natureza específica da literatura na escola por parte dos educadores (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p.34).

Obtivemos avanços na área da literatura infantil, sendo ela alvo de diversos debates e reflexões, com ideais desmistificadores e de emancipação:

Por se tornar alvo de uma reflexão acadêmica, perpassados pelos instrumentos propiciados pela teoria, e objeto de uma visão desmistificadora, que a literatura pode almejar libertar-se. De um lado, de sua histórica dependência da pedagogia, que faz dela veículo da ação docente e não objeto artístico; e, de outro, de uma crítica benévola, que, evitando a análise dos textos em relação às suas virtudes literárias, para aceita-los em razão de seus possíveis efeitos formativos, impede a separação entre o bom e o mau produto.

Da literatura infantil no ensino para o ensino da literatura infantil, ter-se-á dado um grande passo; e, segundo a lição dos mestres Lourenço Filho e Fernando Azevedo, alcançar-se-á então o aperfeiçoamento de nossa arte para a infância por afastá-la dos constrangimentos que sufocam sua emancipação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 257).

Lajolo e Zilberman (1986) afirmam que, por muito tempo, a pedagogia e a literatura não andaram separadas, existindo certa dependência entre elas; entretanto, necessário é que haja a autonomia da arte literária para que, de fato, a literatura cumpra com uma de suas premissas que é a de proporcionar, ao leitor, sua emancipação.

Assim, a literatura infantil assume uma função estética em busca da formação do leitor. Segundo Souza e Feba (2011), “só é literatura se a função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de propiciar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 80). E acrescentam que a “função estética permite à criança o gozo e o prazer de ler, a função do texto e, especialmente, a ampliação dos horizontes de expectativas a fim de enriquecer suas experiências de vida” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 80). A literatura infantil assume um papel de suma importância na vida da criança, pois é responsável por estimular a imaginação, auxiliá-la a conhecer melhor “a estrutura do seu eu, permitindo, também, ampliar sua visão de mundo e alargar seus horizontes cognitivos e emocionais” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 80-81).

A literatura, neste viés, é uma “linguagem instauradora de realidades e exploradora dos sentidos, a qual possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada nova leitura” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 39). Para Marisa Lajolo, a linguagem torna-se literária quando “seu uso instaura um universo, um espaço de interação e subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana” (LAJOLO, 1986, p. 38). A literatura tem a capacidade de abrir os horizontes do leitor que passa a ver o mundo com outro olhar, através das percepções da própria experiência, colaborando de forma significativa na formação do sujeito, como destaca Silva,

Curiosidade. Imaginação. Criatividades. Fantasia. Sentimento. Invenção. Sensibilidade. A literatura, enquanto expressão da vida, tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo. Por isso mesmo, a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua força estética, colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e de encarar a vida (SILVA, 1993, p.89).

Diante disso, pode-se considerar a leitura a tarefa mais importante destinada às escolas. O professor é o agente neste processo de melhoria da qualidade de ensino e o hábito de leitura deve ser estimulado já desde a infância: “Além da orientação do professor através de palavras que estimulam, acrescentar o objetivo de fazer amar a leitura, para que o leitor se

sinta o protagonista do seu aprendizado” (GÓES, 1984, p. 27). Um bom leitor é capaz de construir sua própria leitura e ampliar a sua visão de mundo. O mundo da leitura pode transformar e aumentar seu leque de conhecimento, enriquecer cultural e socialmente o sujeito. Pensar na literatura infantil no espaço escolar é pensar, segundo Vera M. T. Silva, “no coletivo, na leitura compartilhada, pensamos no professor como um leitor que forma leitores” (SILVA, 2009a, p. 34).

A infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um “conceito estável”; segundo Peter Hunt, não se pode esperar que a literatura definida por ela fosse “estável”. É importante levarmos em consideração em que período esta obra foi publicada. Sendo assim, devemos ser “cautelosos acerca do descompasso entre as interpretações de um livro feitas quando este é publicado e as interpretações realizadas em outros períodos, com contextos sociais diferentes” (HUNT, 2010, p. 94-95).

A literatura infantil, ao mesmo tempo em que diverte, é obra de arte. Assume uma função estética, propicia a imaginação e faz a criança sonhar. A literatura destinada às crianças teve avanços, construindo-se histórica e socialmente. A seguir abordaremos um pouco da história da literatura infantil brasileira.

## **2. Literatura infantil no Brasil**

Considerando os avanços da literatura infantil, podemos destacar várias passagens na história da literatura infantil brasileira como relevantes. Inicialmente, essa se preocupava em traduzir ou adaptar escritos que faziam sucesso na Europa. A transmissão do acervo narrativo popular no Brasil Colônia era de caráter exemplar e moralizante, com culto da inteligência e religiosidade.

Segundo Eliane S. D. Debus (1996), a produção literária para as crianças brasileiras não surgiu da literatura oral e nem do folclore, mas sim das três culturas de formação da nossa terra: das histórias dos negros, dos mitos indígenas e das narrativas europeias. Em 1920, José Bento Monteiro Lobato, cria *A Menina do narizinho arrebitado*, grande virada na literatura infantil brasileira, considerado por Nelly Novaes Coelho (2010) o marco, “o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje” (COELHO, 2010, p. 247). Lobato revela uma preocupação em escrever histórias para as crianças, com uma linguagem mais acessível, atraente e compreensível para ela. Descreve o realismo da vida cotidiana, perfazendo um elo

com o real e a fantasia, num espaço rural (sítio) cheio de aventuras. Após 1970, iniciam-se discussões acerca da literatura infantil, não exatamente como uma teoria literária infantil, mas de cunho pedagógico. Somente mais tarde, com a metodologia estruturalista, foi levada à consideração universitária. Desenvolveu-se estudos da ficção infantil e, a partir desse momento, há uma grande preocupação com a criatividade, sendo o livro considerado o objeto mais importante no desenvolvimento da criança.

## **2.1. Literatura infantil no Brasil: dos primórdios à atualidade**

Nelly Novaes Coelho (2006), em *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*, realiza um trabalho sobre escritores e obras da literatura infantil. Ela divide as obras e autores em um critério histórico que se funda em Monteiro Lobato como marco divisório. Desse modo, considera a fase Precursora como período pré-lobatiano (1808-1920), Literatura Infantil/Juvenil Moderna como período lobatiano (1920 -1970) e Pós-moderna como período pós-lobatiano (1970 – atualidade):

- **Precursora – período pré-lobatiano (1808 – 1920)**

Esta fase é considerada o primórdio da literatura infantil no Brasil. Inicialmente, a preocupação das produções destinadas ao público infantil era de traduzir ou adaptar livros que faziam sucesso na Europa.

A transmissão do acervo narrativo popular no Brasil Colônia era de caráter exemplar e moralizante, com culto da inteligência e religiosidade, feita pelos jesuítas (*Ratio Studiorum*), caracterizado como o período de exemplaridade e doutrinação. Durante este período, somente as elites culturais e econômicas tinham acesso ao conhecimento, mandando seus filhos para a Europa estudar. Segundo Eliana Yunes e Pondé (1988), a educação era restrita e o sistema de dominação impedia que a educação se popularizasse, como forma de manter o povo alienado da informação e do poder. Para Mary Del Priori (2013), para os filhos dos pobres a educação não era uma alternativa, mas esses eram transformados em cidadãos “úteis e produtivos na lavoura” (PRIORI, 2013, p. 10).

Os primeiros registros deste período se caracterizavam pelo poder que o adulto exercia sobre a criança, as narrativas feitas na 3ª pessoa, deixando claro o poder do narrador/adulto, transformando-o numa espécie de educador, conforme Rosemberg:

Este primeiro grupo de estórias vincula um modelo de relação adulto-criança centrado no poder adulto apoiado na desigualdade de conhecimento. A desigualdade

do conhecimento-poder emerge da própria estrutura narrativa que é o tipo demonstrativo, onde personagens, acontecimentos e contexto existem quase que exclusivamente para servir à tese subjacente.

O “ponto de vista” da narrativa reflete bem o poder adulto sobre a criança: aqui, o narrador é sempre adulto e a narrativa se faz na 3ª pessoa. Através do narrador, o adulto se transforma em educador onipresente e onisciente (ROSEMBERG, 1984, p. 70-71).

No primeiro momento da literatura infantil brasileira, pouco se escrevia para as crianças e as poucas obras existentes provinham da Europa com a apropriação de um projeto educativo ideológico. Lajolo e Zilberman afirmam que:

[...] a imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo um livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores... (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 34).

Em 1894, Pedro da Silva Quaresma encomendou a Figueireiro Pimentel, segundo Lajolo e Zilberman (1986), “conhecido cronista e homem da imprensa, os *Contos da carochinha*, a compilação de histórias de fadas que rapidamente se popularizou e impulsionou a publicação de obras congêneres” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 249). A escola e a literatura infantil são beneficiadas com os avanços e mudanças que ocorreram entre os séculos XIX e XX, pois até então se reproduzia os modelos europeus. Conforme as autoras, foram os “pedagogos os primeiros a se preocupar com o aparecimento e valor dos livros para as crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 250), formando uma aliança entre a literatura e escola. Claro que esse momento de passagem dos textos copilados dos contos de fadas europeus para textos mais “abrasileirados” não ocorreu de forma tão simples assim, adotou-se um caráter mais cívico e moral:

Assim, se o projeto de modernização sócio-cultural já constitui um dos elementos que viabilizavam, na transição do século XIX para o XX, o surgimento de nossa literatura infantil, a permanência de estruturas sociais anacrônicas e a superficialidade das alterações promovidas em nome do progresso explicam, por sua vez, o caráter conservador que o gênero adota. Este conservadorismo também pode, ao menos parcialmente, ser atribuído ao modelo cívico-pedagógico no qual, mesmo que à revelia, ela se insere; ou, por outro lado, ao ranço dos padrões europeus nos quais ela se inspirava: eram os clássicos infantis europeus que forneciam o material para as adaptações e traduções que precederam a propriamente dita produção brasileira de literatura infantil.

A adaptação, afetando vários níveis da obra, parece constituir o procedimento que, de modo mais geral, caracteriza boa parte do acervo do primeiro momento da literatura infantil brasileira. Em termos de linguagem, o projeto parece ter chegado a bons resultados e ter cumprido seus propósitos, abrisseirando textos que até então circulavam em edições portuguesas, aumentando com isso sua penetração junto às crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 17).

Podemos citar alguns autores que, apesar de traduzirem obras de destaque na Europa, também tiveram sua contribuição na melhoria da educação brasileira, tais como: Abílio César Borges (1824-1891), Adolfo Coelho (1847-1919), Afonso Celso (1860-1938), Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921), Figueiredo Pimentel (1869-1914), Olavo Bilac (1865-1918), Thales de Andrade (1890-1977). Muitos desses escritores, segundo Lajolo e Zilberman (2004), se dedicaram ao amor à Pátria, demonstrando civismo e patriotismo, inspirando-se em obras europeias, com traduções e adaptações com um caráter de nacionalização. Nessa época, a produção literária era marcada por preocupação moralista, disciplina e obediência, exaltação do trabalho e, acima de tudo, um cantar à beleza da pátria. Podemos destacar: Olavo Bilac, em parceria, ora com Coelho Neto, ora com Manuel Bonfim, seguindo-se Júlia Lopes de Almeida e Thales de Andrade.

- **Moderna – período lobatiano (1920 – 1970)**

José Bento Monteiro Lobato (1882-1948) cria, em 1920, *A menina do narizinho arrebitado*, considerado como a grande virada na literatura infantil brasileira. Ele rompe com a dependência ao “padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso” (AGUIAR, 2001, p. 25). O momento novo exigia novas ideias e Lobato “rompe, pela raiz, as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia” (COELHO, 2006, p.47). Neste período, mesmo no âmbito da literatura geral, houve uma grande preocupação em criar uma literatura mais autêntica para a literatura nacional, “a preocupação com a verdadeira realidade brasileira ou com que definiria realmente o ‘caráter nacional’” (COELHO, 2006, 49). As obras de Monteiro Lobato, segundo Marisa Lajolo, podem ser “um bom exemplo verde-amarelo de suporte infantil a propostas sociais” (LAJOLO, 2011, p. 239). As mudanças na cultura, na arte e o progresso das tecnologias das comunicações fizeram com que as obras tivessem mais divulgação, gerando um verdadeiro avanço na literatura. As rádios e cinemas facilitaram a difusão das criações artísticas, conforme Lajolo e Zilbermann,

Terminada a primeira guerra, as mudanças por que passaram a cultura e a arte, sintetizadas nas vanguardas dadaístas, surrealistas, cubista, etc., começaram a ser



mais conhecidas no Brasil que, ao mesmo tempo, principia o aperfeiçoamento de sua infraestrutura de divulgação dos produtos intelectuais. O aparecimento do rádio, a expansão do cinema, o progresso da tecnologia das comunicações e, principalmente, no caso da literatura, os novos investimentos na área editorial, facultaram a difusão das criações artísticas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 60).

Segundo Lajolo e Zilberman (1986), os elementos da literatura infantil escrita e publicada neste período estavam plenamente integrados aos problemas, ideais e realizações da época. O espaço privilegiado pelas histórias é o mundo rural, como por exemplo, *O Sítio do Pica Pau Amarelo*, que retratava a vida das fazendas cafeeiras paulistas. Uma característica forte são as histórias de origens folclóricas, como por exemplo, da Tia Anastácia (negra, doméstica e ex-escrava). Ela era a cozinheira do sítio e, também, a narradora das *Histórias da Tia Anastácia*. E ninguém no Brasil, segundo Décio Valente (1992), escreveu para crianças com tanta graça e leveza, ensinando a pequenos e grandes, como Lobato. Não há, em sua vasta literatura, um só palavrão, uma só obscenidade, uma única torpeza, mas sim, histórias carregadas de fantasia e sadio entretenimento. E com os avanços tecnológicos, Monteiro Lobato foi parar nas “telinhas”, empolgando os telespectadores que se rendem à hipnose fácil da imagem. Segundo Sérgio Capareli (1985), um dos grandes difusores da obra de Monteiro Lobato, afirma que este continuou a existir nos livros, mas a TV lhe rendeu uma dimensão massiva. Para Ivan Russeff, Monteiro Lobato valorizava o registro das mais diversas experiências humanas, e se preocupava com a

“legibilidade”, de modo a favorecer a recepção prazerosa do texto. Tipo de papel, encadernação, ilustrações, além da óbvia preocupação com o estilo, nada passou despercebido a Lobato, que chegou a acompanhar de perto o trabalho de seus ilustradores para que não traíssem o texto ou deformassem os personagens (RUSSEFF, 2011, p. 279).

Monteiro Lobato, segundo Nelly Novaes Coelho (2006), era de personalidade dinâmica e criativa. Sua linguagem coloquial brasileira, bem humorada veio para romper com a seriedade e a rigidez da linguagem escrita, de cunho português que predominava nas traduções que vinham da Europa. A literatura infantil recebeu uma nova roupagem, segundo Juracy Assmann Saraiva, “visível na inovação temática das histórias e na aproximação entre a linguagem e o tom coloquial que caracterizava a fala brasileira” (SARAIVA, 2001, p. 37). Lobato “descobriu o ‘o elo mágico’ que iria ligar o mundo real, vivido pelas crianças no seu dia a dia, com o mundo da fantasia, onde a vida é vivida como uma grande aventura”; em outras palavras, Lobato “funde o *realismo* da vida comum, cotidiana, como o *maravilhoso* dos

contos de fadas e cria o espaço *mágico*, onde iriam viver várias gerações de crianças brasileiras” (COELHO, 2006, p. 640).

As histórias de Lobato não se passam em nenhum reino maravilhoso, fora do tempo e espaço históricos, mas sim, no mundo cotidiano e familiar; e, ao mesmo tempo, suas fabulações evoluem segundo as leis do imaginário ou do maravilhoso. O *Sítio do Pica-pau Amarelo* é “um espaço ideal para viver, sonhar ou se divertir” (COELHO, 2006. p. 642), um espaço familiar onde viviam pessoas comuns, em que, de repente, surge um elemento estranho, “do sonho ou da fantasia. Mas, devido à naturalidade com esse elemento estranho passa a integrar o natural, ambos se igualam ou se identificam como possibilidade de existência” (COELHO, 2006. p. 642). As aventuras se passavam no Sítio da avó D. Benta, com Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, sua boneca falante, a Emília; seu primo Pedrinho; a cozinheira Tia Nastácia; o leitão Marquês de Rabicó e o sabugo de milho Visconde de Sabugosa.

Após o grande empreendimento literário na área da literatura infantil, que foi *A menina do narizinho arrebitado*, Lobato abre um novo espaço da ficção brasileira, remodela a história original, criando *Reinações de Narizinho* (1934). Antes vista como leitura escolar e exemplar, usava a fantasia, mas disciplinando-a com a lógica, oferecia modelos de comportamento, fundindo o real e o maravilhoso. Segundo Nelly Novaes Coelho (2010), Lobato promove a “renovação da Literatura Brasileira, no sentido de seu encontro com *autêntico* da realidade brasílica e com a *linguagem brasileira*, liberta do magistério lusitano, [...] busca do *nacional*, tanto na linguagem quanto na matéria que lhe serve de tema” (COELHO, 2010, p. 247-248). As modificações provocavam o surgimento de novos autores que passam a se destacar na área da ficção e “o crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre os escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, 47). Explicam ainda, Lajolo e Zilberman (2004), que esse período do mercado favorável se dava por vários fatores sociais, tais como a consolidação da classe média (em decorrência aos avanços da modernização econômica, da industrialização, aumento da escolaridade dos grupos urbanos) e o aumento do número de consumidores, acelerando a oferta, as editoras motivadas revelam novos títulos e autores.

O período Lobatino é um período de muitas mudanças na era política, econômica e social do Brasil, caracterizado pelo relativismo de valores, antagonismo entre Realismo e Fantasia, a tradição entra em conflito com o modernismo. A estrutura da narrativa não era

demonstrativa, pois não havia lugar para o tema moral. E, segundo Rosemberg (1984), a grande maioria das estórias evocava o divertimento puro e simples, o lazer. A relação didática permanece no próprio conteúdo, com ensinamentos de palavras, conceitos e explicações. E a relação do emissor-receptor era muito próxima, pois “o narrador, apesar de adulto, assume, por vezes, o papel de cúmplice de criança, colocando-se ai seu lado, como protetor, tentando cativá-la e diminuir assim a distância que pudesse existir entre ambos” (ROSEMBERG, 1984, p. 72-73). E acrescenta:

Apesar do didatismo, a distância entre emissor e receptor se vê diminuída através da utilização de uma série de recursos. Ora o adulto narrador se investe do papel de contador de estória, inspirando-se no repertório tradicional, constituindo quase que um retorno às origens. ... o narrador adulto desenvolve a narrativa na 1ª pessoa assumindo, porém, o papel de cúmplice daquele que entende a criança (ROSEMBERG, 1984, p. 72-73).

Entre os anos de 1930 a 1940, momento conhecido como Era Getuliana, é o período de grande expansão da literatura quadrinizada, com super-heróis, detetives e aventuras. Foi quando a estrutura da escola brasileira foi sistematizada, tornando o ensino primário obrigatório; somente então o governo começou a se preocupar com a formação dos professores, aumentando dessa forma a procura pelos cursos de magistério, profissionalizando principalmente mulheres. No ano de 1950, considerado era Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, continuam os debates sobre reformas ou reestruturação na educação, criando leis, portarias, decretos com o propósito de equacionar o sistema educacional, diante da mutante realidade brasileira. Criou-se a LDB (Lei nº 4.024, de 20/12/1961) com mudanças na educação, considerando que o ensino primário tem um grande poder de “formar o cidadão, o indivíduo capaz de cooperar com a comunidade social e com os ideais cívicos, em função do progresso e da unidade nacional” (COELHO, 2006, p. 50).

Em 1960 (período de Jânio Quadros na presidência) e em 1961 (com João Goulart no poder) ocorre uma grande explosão da criatividade na MPB - Música Popular Brasileira, e expansão dos meios de comunicação de massa, difundindo uma nova palavra de ordem: “a do valor absoluto do homem bem informado” (COELHO, 2006, p. 51). Neste período, prosseguem debates acerca das reformas e reestruturação na área do ensino, criam-se projetos, leis e portarias, mas muitos permanecem no papel, sem ações e sem condições de chegar efetivamente nas escolas. Em 1964, inicia-se um novo modelo de governo, um governo de regime militar, cria-se o Ato institucional nº 5 (dezembro de 1968 a 1978), levando à prisão

ou ao exílio os autores com intelecto crítico, havendo um cerceamento e censura à liberdade individual, impondo a censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas. Proibiam-se as manifestações populares de caráter político. A música e a literatura eram usadas como formas de protesto contra a ordem vigente, o Brasil vivia “momentos políticos extremamente graves” (COELHO, 2010, p. 281). A literatura infantil, neste período da ditadura militar, era usada como instrumento pedagógico a serviço de uma ideologia, caracterizava-se pelo caráter conservador, os temas mais explorados foram: agricultura (o café, a fonte de riqueza, do momento), a supremacia da vida urbana sobre a rural (caracterizando e desprezando as falas do homem do campo, criando estereótipos), Amazônia (lugar de aventura), o passado histórico e o heroísmo dos Bandeirantes.

Diante os avanços na literatura, além do Monteiro Lobato, podemos destacar os seguintes escritores que iniciaram os seus trabalhos para infância e juventude: Balthazar Godoy Moreira (1898-1969), Erico Verissimo (1905-1975), Gondim da Fonseca (1899-1977), Graciliano Ramos (1892-1953), Malba Tahan, Maria José Dupré (1905-1987), Ofélia (1902-1986) & Narbal Fontes (1899-1960), Orígenes Lessa (1903-1986), Vicente Guimarães - Vovô Felício (1906-1981).

Após 1970, iniciam-se discussões acerca da literatura infantil, desenvolvendo estudos da ficção infantil e, a partir desse momento, há uma grande preocupação com a criatividade, sendo o livro considerado o objeto mais importante no desenvolvimento da criança.

- **Pós-moderna – período pós-lobatiano (1970 – atualidade)**

Período com grandes influências da abertura política na concepção de educação. Nesta fase, surge uma literatura inquieta e questionadora das questões cotidianas e, conseqüentemente, mais realistas. Até esse período a literatura infantil brasileira era marcada pelo ruralismo; a partir de então, o universo urbano foi mais explorado. Há um apelo à curiosidade do leitor, entrando numa era do experimentalismo, no qual o computador começa a fazer parte do cotidiano das pessoas. Segundo Nelly Novaes Coelho (2006) uma nova palavra de ordem surge neste período: o experimentalismo com a linguagem. A estrutura narrativa com o visualismo do texto substitui a literatura confiante para uma mais questionadora perante as relações convencionais e os valores existentes na sociedade. Surgindo uma nova concepção de mundo, sendo o homem considerado o ser histórico e criador da cultura. Dando a origem, segundo Nelly Novaes Coelho uma nova literatura, com “novas palavras de ordem: criatividade, *consciência da linguagem e consciência crítica*”

(COELHO, 2000b, p. 130). Com a industrialização da cultura, o modo de produção do livro infantil contemporâneo muda de foco, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman, “é fértil em livros policiais e de ficção científica, [...] os heróis são via de regra crianças que, reunidas em grupos, acabam por derrotar o vilão, geralmente um adulto” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 179).

Com a intensificação da industrialização, as novas tendências políticas organizam a escola brasileira em termos de formação de recursos humanos, exigia-se uma mão de obra mais qualificada, tarefa essa delegada à escola. Investiu-se em cursos profissionalizantes, desde alfabetização de adultos, que migraram do campo para as cidades, profissionalizantes de 2º grau, e cursos técnicos na expansão de cursos noturnos e supletivos. Com os avanços da educação, houve uma preocupação na formação do professor para a educação fundamental, englobada pelas licenciaturas. Neste período, inicia-se a discussão dos estudos da literatura infantil, não exatamente como uma teoria literária infantil brasileira, mas de cunho pedagógico. Somente mais tarde, com a metodologia estruturalista, a literatura infantil foi levada para uma consideração universitária, desenvolvendo estudos da ficção infantil. A literatura infantil começou “a incorporar novas vertentes do pensamento contemporâneo, destacando-se, atualmente, as abordagens que se voltam a análise dos comprometimentos ideológicos dos livros para crianças e dos entrelaçamentos do texto com o leitor, a partir da contribuição da Estética da Recepção” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 257). Com o aumento da qualidade da produção literária, destaca-se um grande interesse da escola e do meio acadêmico, segundo Silva:

A partir dos anos 70, a qualidade da produção literária voltada para a criança despertou o interesse da escola, empenhada em reconquistar para a leitura crianças e jovens, cada vez mais seduzidos pela cultura da imagem que se oferecia eletronicamente, ao comando de um botão. A escola, então, redescobriu a literatura, e as editoras descobriram a escola. Como consequência, os livros saíram da caixa de brinquedos, onde costumavam alinhar-se junto a bonecas e carinhos, e transferiram-se para a mochila estudantil. [...] Na década de 1980, a literatura infantil brasileira foi definitivamente reconhecida nos meios acadêmicos como literatura, ao ser alçada à condição de disciplina curricular nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Essa inclusão não foi aleatória, mas deveu-se à visibilidade que a produção do setor alcançou. Fazendo circular textos ficcionais e poéticos de alta qualidade estética (SILVA, 2009a, p. 11-12).

A partir desse período houve uma grande preocupação com a criatividade, o livro infantil passa a ser um elemento ou objeto importantíssimo no desenvolvimento da criança, com ilustrações, pintura, desenho, que são, em alguns casos, umas verdadeiras obras de arte.

Considerado dessa forma, o livro passa a ser o instrumento mais adequado para desenvolver a capacidade de ver o mundo, num universo simbólico da leitura e da escrita inteligente. Conforme Nelly Novaes:

Um dos aspectos mais importantes dessa nova criação literária é a fusão de linguagens, ritmos e perspectivas que singularizam o novo livro infantil. As pesquisas da psicanálise ligada à pedagogia (atentas aos diferentes estágios de amadurecimento mental e emocional da criança) provaram ser a *linguagem-das-imagens* um dos mediadores mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descoberta e de conhecimento entre a criança e o mundo-de-formas (seres e coisas) que a rodeia e que ela começa a explorar desde que abre os olhos para o mundo. [...] abrem caminho nesse novo gênero, hoje em pleno desenvolvimento, devido à arte de grandes artistas plásticos, *designers* e escritores que se engajam num processo criador que funde texto e imagem como linguagens autônomas e estimulantes. O objetivo central é agora atrair o pequeno leitor para o processo de descoberta do mundo. É levá-lo a participar dinamicamente do ato de leitura, entendida como o prolongamento do ato-de-viver, em toda a sua abrangência (COELHO, 2000b, p. 131).

Em meados de 1990, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20/12/1996) passou por reformulação. Também foram criados os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, e os temas transversais (ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, temas locais) foram inseridos nas propostas curriculares, bem como as tecnologias, as múltiplas linguagens e a hipertextualidade. Os movimentos sociais de minorias foram vistos como reação a estereótipos preconceituosos e negativos. Foi criada a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados em todo o país.

Este período caracteriza-se pela moral relativa e constante diálogo com leitor. O escritor através da sua obra tenta usar-se de todas as formas para se relacionar com a criança, como destaca Rosemberg:

A literatura infantil-juvenil manipula um certo conceito de criança, ou de adulto, ela não está apenas pregando um modelo, ela está agindo de acordo com uma imagem, de acordo com um modelo, de acordo com um conceito. Criar um texto, criar uma imagem não é refletir. É agir. É atuar no concreto. É executar uma ação. O escritor, através desta sua ação, que se utiliza de símbolos, está concretizando, atualizando uma forma, dentre as muitas possíveis de se relacionar com a criança. É assim que o criador de literatura infanto-juvenil propõe, através de seu ofício, uma forma de relacionamento com a criança. ... a criação e a produção de livros infanto-juvenis pode, não apenas reproduzir modelos de relacionamentos existentes, mas propor outros: novos modelos de ação concreta junto à criança, que poderão atuar como guias para outros adultos, que se relacionam com a criança em outros campos (ROSEMBERG, 1984, p. 75-76).

As novas formulações da teoria literária deram uma primeira causa para a introdução dos livros infantis na escola. Com efeito, a aparição da noção de competência literária levou a estabelecer objetivos da educação literária em termos de formação de um leitor competente, pois para Teresa Colomer (2003), o principal decorrente deste enfoque é que se a literatura oferece uma maneira articulada de “reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva” (COLOMER, 2003. p. 133), e é aí que entra o papel do professor, segundo a escritora, ele deverá “questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise” (COLOMER, 2003, 133).

A qualidade estética que reveste as produções destinadas ao público infantil, na atualidade, segundo Juracy Assmann Saraiva (2001), permite o professor apresentar o mundo mágico e maravilhoso da literatura como suporte para as suas atividades de ensino-aprendizagem contribuindo para a construção da subjetividade da criança. A literatura infantil atual oferece à criança histórias bem divertidas e humoradas, e o uso das diferentes linguagens as conquista e a leva do imaginário ao mundo real, despertando uma consciência crítica, conforme destaca Nelly Novaes Coelho,

Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais decisiva da *ilustração*), a invenção literária atual oferece às crianças estórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do Sistema vigente e aos novos valores a serem eleitos (COELHO, 2010, p. 286).

Diante desse vasto campo, que é a literatura, a teoria literária evoluiu desde os estudos estruturalistas, segundo Teresa Colomer (2003), estão centrados na análise da obra, para a teoria da recepção e a da pragmática literária, incluindo o leitor e o contexto social da produção e o uso da literatura. Os estudos sobre a literatura infantil e juvenil passaram a abordar novos temas, a partir das mudanças sofridas pela produção editorial de livros para crianças e jovens, havendo a necessidade de incluir na avaliação das obras infantis, o uso dos recursos não-verbais ou não-literários na publicação de livros, que empregam diversas técnicas de ilustração, recursos sonoros, partes móveis, entre outros. Foi durante a década de 80 que a literatura infantil e juvenil tornou-se mais presente no âmbito escolar, considerando

que “os livros para crianças e jovens são um elemento imprescindível para a formação leitora e literária” (COLOMER, 2003, p. 125-126).

Frente a isso, houve uma confluência dos avanços entre a psicologia cognitiva e a teoria literária e, segundo Teresa Colomer (2003), abriu-se um novo campo de reflexão sobre a “contribuição da literatura para a construção do indivíduo em seu contexto cultural, sobre como as crianças compreendem as histórias e sobre como progredem nesta competência” (COLOMER, 2003, p. 153). Enquanto que, segundo a pesquisadora, por outro lado, começaram a “utilizar-se dos avanços da teoria literária na descrição do pacto narrativo estabelecido entre o autor e leitor, para analisar como se acomodam os textos às características dos leitores infantis e de que forma lhes oferecem ajuda para que possam fazer interpretações mais complexas” (COLOMER, 2003, p. 153).

A história da literatura infantil brasileira recebeu mais atenção a partir de 1980. Para Eliane Debus, Chirley Domingues e Dilma Beatriz Juliano, o interesse para pesquisas no âmbito da literatura infantil se deu nas últimas décadas do século XX:

Nas últimas décadas do século XX, o crescente interesse de pesquisadores pela Literatura Infantil e Juvenil contribuiu para uma extensa publicação na área, seja em forma de livro, seja em outros meios de publicação impressa (dissertações, teses, revistas, boletins etc). Os avanços tecnológicos também contribuíram para a disseminação das pesquisas realizadas em diferentes países. Por meio da internet, torna-se possível o acesso rápido a revistas eletrônicas, sites de núcleos e grupos de pesquisas, bem como blogs de diferentes instituições (DEBUS; DOMINGUES; JULIANO, 2010, p. 14).

Os textos, em geral, apresentam situações que estão ligadas à sociedade atual, inquietações naturais destas faixas etárias, ampliando as possibilidades de vivências e de entendimento do mundo a nossa volta e, conseqüentemente, auxiliando em seu estar neste mundo.

Após 1980, consolidou-se, segundo Regina Zilberman, “a tese de que crianças e jovens interessar-se-iam mais pela leitura se fossem motivados a tal atitude em decorrência da presença viva e estimulante do escritor” (ZILBERMAN, 2010, p. 190). Em consequência disso, “a crise de leitura levou ao aumento de projetos educacionais, bancados por órgãos governamentais, de uma parte, e por editoras, de outro, de visitas de autores a escolas e cursos superiores, produzindo, em muitos casos, o aumento das vendas das obras literárias” (ZILBERMAN, 2010, p. 190). Desse modo, torna-se perceptível o avanço das publicações e obras comercializadas:



Pedro Bandeira (1942), autor de textos para crianças e jovens, pôde, assim, chegar à marca dos vinte milhões de obras comercializadas até 2006, recorde de que avizinham Ziraldo (1932), Ana Maria Machado (1942) e Ruth Rocha (1931), entre os criadores de narrativas para a infância e juventude. Sob esse aspecto, o criador transforma-se em agente do mercado, colaborando para seu fortalecimento. Nas últimas décadas, esses gêneros têm sido amplamente favorecidos por programas nacionais, como o PNLD ou o PNBE, ou regionais, dependentes, esses, das ações de secretarias estaduais de educação ou de cultura, ou de prefeituras, especialmente a das capitais. Editoras se beneficiam amplamente dessas políticas, que repercutem sobre os escritores, pois compete a esses últimos a produção de obras adequadas às compras governamentais. Por essa razão, a maioria dos autores brasileiros atuantes no sistema literário nacional apresenta, em seu catálogo particular, uma ou mais obras destinadas ao público escolar, formado por crianças e jovens (ZILBERMAN, 2010, p. 192).

Para Regina Zilberman (2010), a literatura brasileira passa por um momento favorável: “estatisticamente, cresceu o número de publicações originadas de autores nascidos no Brasil; diversificaram-se os gêneros em que um escritor pode se manifestar, estendendo-se as opções dos modelos mais elevados da ficção e da poesia à produção para a imprensa” (ZILBERMAN, 2010, p.183-184); igualmente “[...] profissionalizam-se os criadores de arte, adotando a prática de agentes literários, que medeiam às relações com editores, tradutores e divulgadores no campo cultural” (ZILBERMAN, 2010, p.183-184). Um grande avanço, destacado por ela, que já foram iniciadas anteriormente, são os programas bem sucedidos, tais como os projetos governamentais, nos planos federais, estaduais e municipais que apoiam a publicação de obras inéditas de autores emergentes, estimulando a circulação dos mesmos nas escolas, ajudando no processo de mediação dos mesmos. Outro ponto positivo é a ação os intelectuais brasileiros, artistas e pensadores que, segundo a autora, “agiram em prol da redemocratização do país, luta que os colocou perante as forças da repressão, da censura e da indiferença, mas que resultou em uma literatura voltada para a conscientização dos leitores e engajada no processo de restauração das liberdades políticas e dos direitos civis” (ZILBERMAN, 2010, p 186).

Partindo da ideia da pesquisadora Teresa Colomer, Gabriela Luft (2010) desenvolveu um estudo que aborda a tendência nas narrativas contemporâneas infantis e juvenis brasileiras. Segundo ela, predominam as narrativas “pautadas pela introspecção psicológica, que exploram o “espaço interior” das personagens” (LUFT, 2010, p. 122); conjugadas ao tema, há duas inovações temáticas representativas, “a descrição de aspectos psicológicos dos protagonistas e a abordagem de conflitos familiares, amorosos, bem como a tematização de questões polêmicas e presentes na vida do jovem atual, como a morte, a enfermidade, a dor e

a solidão, entre outros” (LUFT, 2010, p. 122 São exploradas, então, as “temáticas acerca do amadurecimento e da aprendizagem humana de jovens protagonistas que buscam o conhecimento de si mesmos e dos outros” (LUFT, 2010, p. 124). Também, as temáticas abordam a denúncia social, tratando-se de “uma ficção preocupada em conciliar literatura e denúncia e que se debruça sobre a crítica social, a partir da representação dos conflitos que assolam o país, em particular os grandes centros urbanos” (LUFT, 2010, p. 124).

## 2.2. Literatura brasileira e a infância

A literatura é vista como uma prática simbólica, ao mesmo tempo em que o autor, no momento da produção, ancora-se na sua realidade e na do leitor, trazendo para a escrita à linguagem literária como signo.

Analisar a historicidade da representação infantil na literatura brasileira é analisar a inserção da criança na história, ou seja, sua representação construída por um autor adulto que, através de suas obras, registra modelos de comportamentos infantis. Marisa Lajolo (2011) destaca como o registro inaugural do que poderia vir a ser a história da infância brasileira a *Carta*, escrita por Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Cabral, enviada ao rei português D. Manuel, em 1500. Ali, estaria a primeira personagem infantil da nossa história, desencadeada da “infância de papel e tinta”. Este texto seria uma “espécie de certidão de nascimento e de batismo do Brasil, a infância que se faz presente nas maltraçadas, é observada com o mesmo estranhamento curioso com os descobridores olharam e viram os céus e as árvores do Novo Mundo” (LAJOLO, 2011, p. 233).

Diz Caminha, na atualização do texto feita por Silvio Castro:

[...] também andava por lá uma outra mulher, ela também nova, com um menino ou uma menina atada com um pano – não sei se é de que – aos peitos, de modo que lhe apareciam somente as perninhas. Mas nas pernas da mãe, e no resto de seu corpo, não havia pano algum (CASTRO, apud LAJOLO, 2011, p. 234).

Surge, dessa forma, a primeira personagem infantil da nossa história, protagonizando uma imagem fragmentada de criança um tanto confusa. O escrivão utiliza-se da criança para destacar a nudez de sua mãe.

Três séculos mais tarde, José de Alencar em 1865, através da obra *Iracema*, também destaca a imagem da criança:

Três entes respiram sobre o frágil lenho que vai singrando veloce, mar a fora. Um jovem guerreiro cuja tez branca não cora o sangue americano; uma criança e um rafeiro que viram a luz no berço das florestas, e brincam irmãos, filhos ambos da mesma terra selvagem (ALENCAR, 1982, p. 11-12).

Marisa Lajolo (2011) destaca o texto de Alencar como âncora para a história, sendo que é o próprio narrador que funde a imagem da criança mestiça, quando o pai europeu leva o seu filho para o exílio após a morte da mãe Iracema.

A fragilidade da infância, para Marisa Lajolo (2011), foi e continua sendo artifício retórico poderoso em nossa cultura. Poderíamos destacar diversas obras... seria uma tese. Para tanto, como enfatiza Marisa Lajolo, “com a lágrima que arranca dos olhos do leitor, o sentimentalismo que a imagem da infância, particularmente da infância desvalida, provoca, costuma patrocinar a adesão de corações sensíveis a ideias e causas variadas: às vezes, até, a causas altas e nobres e lúcidas” (LAJOLO, 2011, p. 236).

### **2.3. A imagem da criança no decorrer da história e as políticas públicas**

Somente após os séculos XVII e XVIII, a criança teve um olhar especial para ela, foi vista como fase ou faixa etária específica com interesses próprios, já que, antes disso, era vista como um adulto em miniatura, com uma visão adultocêntrica. Conforme Regina Zilberman (2003), em meio à Idade Média ocorreram mudanças que fizeram com que a criança fosse percebida como uma faixa etária diferenciada, pois até então não existia “infância”:

A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 2003, p.15).

A história da infância, segundo Mary Del Priori (2013), não se inicia em 1500 com o “descobrimento” do Brasil com a vinda dos portugueses, essa história se inicia no momento em que as terras começaram a ser povoadas por volta de 1530, quando embarcações recrutaram homens, mulheres e crianças (na condição de grumetes, pajens e órfãs do Rei) rumo à terra de Santa Cruz. Recrutamento este incentivado pela Coroa Portuguesa, motivada pela desvalorização da vida infantil, da falta de mão de obra adulta, fazendo com que famílias abrissem mão de seus filhos. Este momento caracteriza-se como um alistamento na tripulação de navios (vindos da Europa), encarado pela família como um bom negócio, como

oportunidade ou “um meio eficaz de aumentar a renda da família. [...] livrando-se de uma boca para alimentar” (PRIORI, 2013, p. 22).

A história das crianças em embarcações portuguesas, de fato, foi uma história de tragédias, “enfrentavam a fome, a sede, a fadiga, os abusos sexuais, as humilhações e o sentimento de impotência diante do mundo que não sendo o seu tinha que ser assimilado independentemente de sua vontade” (PRIORI, 2013, p. 49). Após alguns meses no mar, as crianças, quando tinham “sorte” de sobreviver, sofriam traumas, o maior de todos “deixar de ser criança; ver o universo de sonhos, esperanças e fantasia desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la” (PRIORI, 2013, p. 49). As meninas aos 15 anos já eram aptas para casar e os meninos aos nove anos já plenamente capacitados para trabalhos pesados.

Após a colonização, em 1549, 04 padres e 02 irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, chegaram ao Brasil. As escolas jesuítas ensinavam por meio de histórias exemplares, a fé na doutrina cristã e ensinamentos considerados fundamentais para uma boa educação “de forma a ficar gravados na memória da criança constituindo-se numa autêntica bula de moral e valores comuns” (PRIORI, 2012, p. 100). A criança indígena era entregue aos padres da Companhia de Jesus pelos próprios pais, processo este chamando de “papel branco”, meio de conversão do gentio. As crianças em geral, chamados de “meúdos”, precisavam aprender a ler e a orar.

A infância teve sua origem histórica e socialmente construída. Em 1897, no Brasil, durante a gestão de Bernardino Campos, foi inaugurado primeiro edifício do Jardim de Infância em São Paulo, o Edifício *Kindergarten*, segundo Carlos Monarcha,

O Jardim de Infância ou *Kindergarten* – metáfora que assemelha o crescimento da criança ao das plantas – é uma das últimas projeções românticas a imiscuir-se no ambiente finissecular paulista, promovendo, sistematicamente, a construção de uma imagem de criança (MONARCHA, 2011, p. 122).

No Brasil Colônia as crianças trabalhavam nas fábricas operando máquinas perigosas, segundo Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (2013); recebiam constantes agressões por não cumprirem direito a tarefa que lhes fora indicada e, por muitas vezes, brincarem em hora de serviço. Foi criado em 1891 o Decreto nº 13.113, de 17 de janeiro de 1891 - que proibia o trabalho de crianças em máquinas em movimento e na faxina. Somente em 1917, os deputados requereram que os “menores” permanecessem na escola. Às crianças, na verdade, competia a mão de obra do adulto. Alguns avanços no decorrer da história foram-se

percebendo. Em 1919, com a criação do Projeto de Código do Trabalho, admissão de crianças somente a partir de 14 anos, e trabalho noturno somente aos 18 anos.

A partir de 1920, houve um grande abandono de crianças nas Rodas dos Expostos ou até mesmo instituições de recolhimento era uma forma até de sobrevivência, uma solução para aquele momento. Os pais acreditavam nas ordens religiosas ou nas iniciativas filantrópicas particulares no intuito de reverter a situação de pobreza na qual as famílias se encontravam. As famílias eram numerosas, segundo Edson Passetti (2013), os filhos eram desnutridos e sem escolaridade e cresciam convivendo com a ausência regular do pai ou da mãe, pois, em função da pobreza, ambos trabalhavam fora. Estas crianças “viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas, que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se, em pouco tempo, delinquentes” (PASSETTI, 2013, p. 348).

A regulamentação da proteção aos menores abandonados somente veio em 1923, com o Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923, logo em seguida em 1927 criou-se o Código de Menores, com o Decreto nº 17.343/A, de 12 de outubro de 1927 - regulamentando o trabalho infantil. Mas foi somente a Constituição de 1934 que determinou a proibição ao trabalho dos menores de 14 anos. Conforme Edson Passetti, somente com a Constituição de 1934, pela primeira vez a instrução pública apareceu como direito de todos, em seu artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (PASSETTI, 2013, p.360).

A educação entrou como instrução geral, da responsabilidade da família e, aos poucos, como dever dos Órgãos Públicos. E para superar o fracasso da família criaram-se alguns controles suplementares, como destaca Passetti (2013): Código de Menores de 1927, em seu art. 17 anunciava a identificação dos infratores com a periculosidade a ser contida, abria-se um espaço para o atendimento social, mas identificado como serviço penitenciário; Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, regulamentada pelo decreto-lei nº 6.026, de 24 de novembro de 1943, enquadrando a criança ou o jovem como “menor perigoso”, necessitando de amparo e reeducação. Vários programas interdisciplinares de reeducação foram criados, alterando a ênfase de repressiva que as leis anteriores determinavam. A Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBM) lei federal nº 6.697, regulamentada em 10 de dezembro de

1979, determinava a prática de internação de crianças e jovens, no intuito de correção de comportamentos ou uma educação para a integração social, sendo redimensionado mais tarde com a criação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com a Proclamação da República, se ansiava novos tempos, com mais igualdades e direitos, mas não foi bem assim, pois o período foi marcado por descaso e crueldades para com as nossas crianças:

No Brasil, a proclamação da República esperava-se um regime político democrático orientado para dar garantias ao indivíduo numa sociedade de território amplo e de natureza abundante e generosa. Desenhado com frescor nacionalista e esperanças incontáveis, o novo século anunciava uma nação nova que propunha rivalizar com as grandes potências internacionais, assumindo um papel diretivo na América do Sul.

Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia provada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específicas (PASSETTI, 2013, p. 347).

Com o fim da ditadura militar, veio a esperança - a constituição foi reelaborada em 1967, incluindo o artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (PASSETTI, 2013, p. 361). Entrando em vigor mais tarde, na Constituição Federal de 1988 que surgiu, com o artigo 227, um grande avanço: a evolução da concepção de infância, ou seja, foi assegurando à criança e ao adolescente o estado de sujeitos de direitos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

E o que firmou esses direitos foi o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Em seus art. 3º e 4º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

No teor do texto e na intenção da lei, a criança passa a ser inserida na sociedade, considerada como um ser de deveres e também de direitos; a infância passa a ter outro olhar na família e na sociedade.

Essas prerrogativas vêm ao encontro com o que se defende no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, estabelecendo uma relação intensa entre o universo da criança e a instituição educacional, pois a criança vive em sociedade, no coletivo, mas possui características próprias e individuais:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

Com essa visão de que a criança não vive isolada e, sim, faz parte de uma sociedade, ela é considerada um ser histórico, que constrói a sua identidade pessoal e coletiva, de acordo com o que está proposto nos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Há, assim, o objetivo de assegurar o acesso à informação e formação a toda a criança, garantindo-lhe proteção, saúde, o respeito, a dignidade e a convivência e a interação com outras crianças, estabelecida nos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

Objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como

o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

A educação infantil vai muito além do assistencialismo; envolve assumir as especificidades que a criança exige, revendo a infância como um período de construção que exige um olhar especial da sociedade, conforme estabelecido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p.17).

Com base nas normativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a literatura infantil tem reservado um espaço importante na educação. Como destaca Marisa Lajolo, “dentre as vozes responsáveis pela imagem de infância em circulação em sociedade do feitio da nossa destacam-se as artes” (LAJOLO, 2011, p. 232). Dentre estas, completa:

[...] enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas. Em conjunto, artes e ciências vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é... e, simultaneamente, vão se tornando campo a partir do qual se negociam novos conceitos e novos modos de ser da infância (LAJOLO, 2011, p. 232).

A literatura infantil na *contemporaneidade* tem a função de estimular a consciência crítica do leitor, levando a desenvolver suas criatividade, aumentando o seu potencial de observação e reflexão diante dos problemas do mundo que o rodeia. Segundo Nelly Novaes Coelho, a literatura tem a

[...] intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a Sociedade, onde ele deve atuar, quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (COELHO, 2000a, p. 151).

Já, segundo Alice Penteadó Martha (2008), a literatura ou narrativas destinadas para a infância e adolescência, são de fundamental importância para o desenvolvimento da vida,



decisivas no processo da aquisição da “identidade própria e completa”, pois na adolescência não são mais crianças e ainda não são adultos:

Nessas narrativas, o que desperta a atenção dos leitores, na ênfase no processo de construção das personagens, é o fato de que a infância e a adolescência não são vistas como preparação para a maturidade, mas enfocadas como etapas decisivas no processo de vida, plenas de significado e valor, portanto. Em outras palavras, as personagens não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças, são portadoras de uma identidade própria e completa (MARTHA, 2008, p. 16).

Com grandes avanços nos estudos acerca da infância, percebemos de fato do quanto evoluímos, notamos a criança em todas as suas fases e aspectos, facilitando, dessa forma, a sua aprendizagem.

#### **2.4. A literatura infantil, leitura, formação do leitor e escola**

A literatura infantil deverá ser um aparato instrumental facilitador para despertar nas crianças o prazer da leitura, pois é através dela que a criança compreende o mundo: “Literatura é arte, literatura é prazer...” (ABRAMOVICH, 1994, p.148). Dessa maneira, podemos afirmar que a literatura é uma forma de expressão, uma manifestação artística e através dela existe essa interação com o mundo. E de acordo com a estudiosa norte-americana Judith A. Langer, a literatura desempenha um papel fundamental em nossas vidas, sem que nos demos conta, ela “estabelece o cenário para que exploremos tanto a nós mesmos como aos outros, para que definamos e redefinamos quem somos, quem podemos vir a ser” (LANGER, 2005, p. 17). Partindo deste viés, acredita-se que quem entra em contato com o texto literário, acrescenta “benefícios pessoais, sociais e intelectuais” (LANGER, 2005, p. 17). Além do mais, a leitura deve realizar um trabalho ativo de construção de conhecimento, conforme destacado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de

compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (BRASIL, 1997, p. 41).

Do ponto de vista material, o livro deve cativar a criança pela aparência, uma vez que o contato físico é o primeiro que acontece e já vem carregado de sentidos. Segundo Aguiar (2001), é apoiado nas primeiras impressões que a criança desperta para a leitura. Quanto menor o leitor, maior deverão ser as letras e maior espaço para a ilustração. Na medida em que crescem, aumenta a quantidade de texto e se diminuem as ilustrações. Através da ilustração é possível compreender aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo infantil, ou seja, a mesma lógica aplicada pela criança ao desenho se encontra presente no uso e na compreensão que ela tem da linguagem. Em conformidade, como o desenho evolui e passa por diferentes fases até chegar ao realismo visual, a linguagem também evolui. Outra importante ferramenta é o Livro-ilustrado, segundo Peter Hunt, pelo primeiro contato pode ser lido com mais “fluidez e flexibilidade”, podendo ser lido em “três dimensões: linear, temporal e espacial” (HUNT, 2010, p. 193). Às vezes, a ausência de palavras pode “fornecer um “hiato” que necessita da inteligência e da imaginação para ser preenchido” (HUNT, 2010, p. 247). A imagem muitas vezes pode completar palavras ou “cenários difíceis de imaginar ou misturando fantasia e realidade” (HUNT, 2010, p. 248).

A tendência da literatura infantil, atualmente, é a valorização do texto visual e verbal, pois este estimula as percepções múltiplas, possibilita à criança diversas interpretações do texto, um composto de diversos signos. É gratificante para o leitor ter o domínio da leitura. Após esse processo, ele vê que, com a escrita, existem diversas formas para se expressar e de ver o mundo, conforme o pensamento das autoras Yunes e Pondé:

O domínio da leitura por si só é gratificante e leva a criança a produzir seus próprios textos com prazer, aos poucos o pequeno leitor descobre o diálogo com a escrita que lhe abre os horizontes do mundo, as possibilidades de expressão; nesse momento, ocorre uma consciência intuitiva de que há o que buscar e encontrar na literatura (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 137).

No propósito de entender melhor e saber classificar os livros infantis conforme a faixa etária na qual as crianças se encontram, Nelly Novaes Coelho (2000a) dividiu-os em pré-leitor (fase de elaboração da linguagem organizada, indicando livros de imagem e livros-objetos), leitor iniciante (fase na qual começa a aprendizagem da leitura, indicando livros com textos breves e muitas imagens), leitor-em-processo (fase na qual a criança faz reflexões de natureza interior, envolvendo sentimentos, indicando livros de textos que interagem com as ilustrações,

sendo cada vez mais simbólicas ou complexas). Maria Antonieta Antunes Cunha (1995), aponta que cada criança tem seus próprios limites, num desenvolvimento peculiar definido por vários fatores, com base na psicologia evolutiva. Para ela, a literatura infantil pode ser classificada em três fases: a do mito (fase da fantasia, animismo com crianças de 3-4 a 7-8 anos, leituras de contos de fadas, mitos, lendas e fábulas), a do conhecimento da realidade (fase da ação com crianças de 7-8 a 11-12 anos, leituras de romance de aventura e relato histórico) e a do pensamento racional (fase de domínio das noções abstratas com crianças de 11-12 a adolescência, literatura romântica, com heróis e temas diversos). Completando essa ideia, Vânia Maria Resende (1993) destaca que é de fundamental importância que o “texto seja acessível à percepção do leitor para torná-lo receptivo” (RESENDE, 1993, p. 166). Sendo assim, o professor exerce um papel de destaque, uma vez que deve perceber o grau de maturidade intelectual e psicológica dos alunos, pois isso definirá seus interesses e tendências.

Ler implica um lento e contínuo processo de aprendizado. Para Azevedo (2013), é o desenvolvimento da “capacidade de concentração, disciplina, aprofundamento, persistência e trabalho sistemático” (AZEVEDO, 2013, p. 125-126). A leitura deve ser prazerosa e ter “o dom ampliar nosso conhecimento e nosso pensamento crítico, aprimorando dessa forma quem nós somos” (AZEVEDO, 2013, p. 125-126). De acordo com Monteiro,

Ler é inferir; captar intenções, atitudes e, em consequência associar conceber, reajustar expectativas, o que é assim em razão do caráter linear da linguagem e da experiência acumulada. Portanto, a leitura é um estímulo que nos põe em relação aos outros ao nosso redor e nos faz construir imagens e significados (MONTEIRO, 2009, p. 60).

Ler significa desvendar aquilo não está claramente explícito e, sim, através do poder de entendimento, o leitor tem o significado daquilo que leu, pois segundo Yunes e Pondé:

Ler é uma aventura na qual vamos defrontar-nos com algo que não está completamente claro, nem preciso. O desafio de descobrir o significado daquilo que está sugerido torna-se o prêmio para todos que se deixarem levar pelos prazeres da leitura (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 144).

A noção de leitura há muito tempo deixou de ser entendida apenas como decifração pura simples de um código escrito. Para Vera Maria Tietzmann Silva (2009b), amplia-se para outros domínios, ultrapassam o texto verbal impresso no papel, pois não se lê apenas livros, lê-se o mundo sob múltiplas linguagens. Para Tania Rösing, não se pode omitir que a leitura constitui uma realidade privilegiada de “ativação e enriquecimento das habilidades

linguísticas, cognitivas e afetivas dos leitores em formação”. Bem como, “ler desenvolve a imaginação e ativa os processos mentais. Amplia o vocabulário e o domínio das estruturas sintáticas peculiares às narrativas, só para citar uma espécie literária” (RÖSING, 2010b, p. 114).

Para que a leitura realmente interesse à criança, é necessário que haja um planejamento por parte de um adulto, que o mesmo possa interagir com a criança. Os livros direcionados a elas devem conter um núcleo temático, ou seja, assuntos que dão ênfase às relações existentes entre o mundo real - aquilo que a criança vive, um mundo virtual - que imita o real e o mundo da palavra - fazendo com que a criança entenda melhor aquilo que ela ainda não conhece:

São as crianças, na verdade, que delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil “a priori”, mas “a posteriori” (MEIRELES, 1979, p. 19).

Através dos livros de ilustrações ou das histórias em quadrinhos – HQs, a criança desperta com prazer para o mundo da leitura. Para Vânia Maria Resende,

A arte dos quadrinhos se constrói com uma multiplicidade de signos e, como a linguagem cênica, é uma soma de formas de expressão, em que se pode acrescentar também a palavra e determinados componentes de procedência linguística, do âmbito sonoro e gráfico-visual. É esse uso criativo de variados signos (alguns deles de efeito sonoro e visual inter-relacionado ao código linguístico), no processo dinâmico aos quadrinhos, quando a questão fundamental em pauta é a leitura (RESENDE, 1993, p. 264).

Sendo acessível à criança, há uma aprendizagem significativa. Desenvolve, dessa forma, na criança, estímulos à prática da leitura, pois, através do apelo visual, estamos formando leitores. Conforme Fanny Abramovich, esses livros com ilustrações são, sobretudo “experiências de um olhar... de um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem o mundo...” (ABRAMOVICH, 1994, p. 33). Para Teresa Colomer, o ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa, com o objetivo de “desenvolver a competência interpretativa” (COLOMER, 2007, p. 30), e é, segundo ela, necessário fazê-lo através da leitura. A leitura, segundo Yeda Goulard, “proporciona experiências insubstituíveis apontando caminhos para o desenvolvimento da percepção de que existe em cada ser, em cada cenário, em cada circunstância, muito mais do que nossos olhos

cotidianos são capazes de perceber” (GOULARD, 2009, p. 15). A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino e para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que, conforme destacado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, “faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata” (BRASIL, 1997, p. 41).

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000a), a infância seria a fase em que a criança se prepara para compreender e decodificar o mundo da escrita. No seu entendimento, a palavra escrita não deixa de ser simbólica e exige da criança experiências anteriores para a sua melhor compreensão:

Livro de gravuras ou das histórias em quadrinhos durante a infância – fase em que o cérebro ainda é pobre de experiências e não dispõe do repertório indispensável à decodificação da linguagem escrita. Literária ou não a, a palavra escrita é, por natureza, simbólica e abstrata: remete para *representações mentais* que exigem vivências ou experiências anteriores, para serem compreendidas ou decodificadas (COELHO, 2000a, p. 196).

As crianças quando ouvem histórias, passam a compreender de forma mais clara os sentimentos que têm em relação ao mundo exterior e o interior. As histórias trabalham problemas e sentimentos existenciais típicos da infância, como medos, inveja, curiosidade, dor, perda, além de abordarem diversos temas que rodeiam a nossa vida. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com bons livros e descobrir o prazer da leitura, mais probabilidade terá de se tornar um bom leitor crítico e capaz de tomar suas próprias decisões. Segundo Fanny Abramovich, através da história, o leitor terá uma grande visão de mundo, sem saber disso propriamente dito, no decorrer da leitura,

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1994, p.17).

Nessa perspectiva, há, durante a leitura, uma interpretação ou interpretações de conceitos, ou seja, as representações se aperfeiçoam com o passar do tempo, com as vivências e experiências, conforme Judith A. Langer,

Durante a leitura, por exemplo, as representações vão mudando; à medida que a leitura progride, algumas ideias perdem a importância, algumas são acrescentadas e algumas, reinterpretadas. Mesmo depois de a última palavra ter sido lida e o livro ter

sido fechado, ao leitor ainda resta uma representação que é passível de mudança, o que pode ocorrer através da escrita, de pensamentos adicionais, de outras leituras, ou da discussão em sala de aula. Representações se desenvolvem, mudam e se enriquecem com o tempo, com o pensamento e com a experiência (LANGER, 2005, p. 24).

A educação, ao longo dos anos, tem se preocupado em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, dinâmico, responsável e atuante na sociedade. Segundo Judiht A. Langer, “as escolas podem contribuir para o desenvolvimento de seres humanos que usam a imaginação para ganhar visão e *insight*, sensibilidade e estratégia e que podem conceber caminhos de mudar e não apenas a si mesmos, mas também o mundo” (LANGER, 2005, p. 210).

Vivemos em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem de forma constante e rapidamente (através da linguagem oral/visual, da leitura e escrita). Diante dessa realidade, a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita, pois a aquisição da linguagem, segundo Regina Zilberman, “é produto da recepção histórica enquanto audição ou leitura e da decodificação da mesma” (ZILBERMAN, 1984, p.14). A literatura infantil pode influenciar de maneira positiva nesse processo, por ela ser um instrumento motivador e desafiador. A leitura literária, segundo Debus, Domingues e Juliano (2010), é de fundamental importância para a inserção da criança na vida leitora, fazendo-se necessário, portanto, refletirmos sobre a produção literária destinada a esse público, bem como pensarmos na formação do professor, pois ele “estimulará o seu olhar para compreender a literariedade no texto para a infância e não a sua escolha em detrimento de conteúdos escolares, o que ocorre repetidamente nas escolas do nosso país” (DEBUS; DOMINGUES; JULIANO, 2010, p. 15). As autoras consideram que é “na escola que a maioria das crianças brasileiras tem contato com a literatura infantil, faz-se necessário pensar o quanto o professor torna-se responsável por fazer desse um encontro prazeroso e criativo” (DEBUS; DOMINGUES; JULIANO, 2010, p. 15).

A literatura infantil contemporânea, segundo Nelly Novaes Coelho (2010), caracteriza-se pelas diferentes linhas e intenções, tais como: o realismo cotidiano (expressa à realidade cotidiana, com o objetivo de testemunhar e informar aos pequenos leitores os problemas da sociedade, de modo crítico, lúdico, humanitário, histórico e mágico); a fantástica (abordando o mundo maravilhoso; através da imaginação explora os limites do real e do senso comum, prevalecendo a fantasia sobre a razão, destacando o maravilhoso metafórico ou simbólico, satírico, científico, popular ou folclórico – contos, lenda e mitos, e fabular); a híbrida (é aquela que parte do real, do cotidiano para introduzir a fantasia e o

imaginário); do enigma (um mistério, um problema a ser desvendado, destacando-se na linha detetivesca do romance policial); narrativa por imagens (histórias contadas através da linguagem visual, uma história sem apoio verbal narrativo) e os jogos linguísticos (metalinguagem e intertextualidade).

Regina Zilberman destaca que “o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola, seja por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula)” e ainda “pela contiguidade (o livro de ficção que exerce em casa a missão do professor)” (ZILBERMAN, 2003, p. 207). Desta forma, podemos afirmar que o livro depende da escola, pois o aluno domina o universo da palavra, decodifica signos gráficos, através dela entra num fantástico munda da leitura. Inicialmente iniciada através do ângulo sonoro e visual: escutando histórias narradas por adultos e acompanhando ilustrações. Tanto o pedagogo ou o licenciado em letras, segundo Vera M. T. Silva (2009a), devem reconhecer um livro infantil de qualidade. O livro infantil “pode ser analisado como obra estética, revelando suas peculiaridades de construção, o uso artístico que faz da linguagem e também da ilustração, o diálogo que propicia com outras obras e autores que o antecedem, as interseções com outras áreas do conhecimento humano” (SILVA, 2009a, p. 13-14). Segundo Marisa Lajolo (1994), a leitura é uma prática circular e infinita, pois é como “fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola” (LAJOLO, 1994, p. 7). Nessa perspectiva, toda a leitura provoca mudanças e adaptações, segundo Judith A. Langer (2005), “possibilidades diferentes surgem e múltiplas interpretações vêm à mente (instigadas, talvez, por nossas próprias reflexões, comentários de terceiros ou acontecimentos do dia-a-dia)” (LANGER, 2005, p. 52). Literatura é arte, ler livros literários faz a gente viajar, isso significa também que para o seu melhor entendimento é necessário que saibamos associar a obra literária nas suas mais diversas linguagens, tais como caracteriza Vânia Maria Resende,

A linguagem literária é linguagem de arte, trazendo afinidades estéticas com qualquer produto de criação. Por isso, privilegiar a convivência exclusiva com ela, isolando-a de outras formas de comunicação artística, seria uma atitude restritiva, que fecha limites e provoca o seccionamento de planos. A educação estética deve integrar perspectivas que levem ao mesmo fim: aprimoramento dos sentidos, da sensibilidade e do senso crítico. Na prática da leitura de livros literários, é oportuno um relacionamento com outras linguagens, como: cinema, música, quadrinhos, artes plásticas, propaganda, entre outros (RESENDE, 1993, p. 167)

Expandimos, dessa forma, nossos horizontes de compreensão, “abrindo espaço para interpretações alternativas, leituras críticas, pontos de vista em estado de modificação”

(LANGER, 2005, p. 52). Tal interação (leitor X texto) somente a literatura proporciona, possibilita uma tomada de decisões, possibilidade de “tecer compreensões” (LANGER, 2005, p. 77), enriquecendo “seu desenvolvimento pessoal, seu pensamento crítico, suas habilidades de pensamento e compreensão das diferenças e ligações sociais” (LANGER, 2005, p. 85), qualidades estas que o leitor continuará a “usar como literatos e pensadores por toda a vida” (LANGER, 2005, p. 85).

Para acompanhar a mutação em que o mundo se encontra, necessitamos apontar caminhos para uma reestruturação pedagógica, na qual a literatura deve ser o meio, como se fosse um “fio de Ariadne”, citado por Nelly Novaes (2000b). Na mitologia grega, o “fio de Ariadne” ajudou a heroína Ariadne e seu amado Teseu a saírem do labirinto edificado por Dédalos. Vinculado ao símbolo que o labirinto representa, da mesma forma que a autora destaca, precisamos articular saberes e apontar caminhos, como “fio de Ariadne”, para sairmos desse labirinto e transformá-los em “vias comunicantes” (COELHO, 2000b, p. 26). Concordando com a autora, Maristela Midlej (2011) destaca que a formação educativa se faz necessária, necessitamos articular saberes, não na ideia de acumulação, mas na organização em torno de eixos de ideias. A literatura pode servir como eixo ou tema transversal, como se fosse uma ponte para ligar diferentes áreas de ensino e novos parâmetros curriculares.

O valor educativo da narração, segundo Morote e Mula (2009), proporciona na criança momentos de relaxamento e de entretenimento, de desenvolvimento da linguagem, de desenvolvimento afetivo e social, expressão da personalidade e dos sentimentos e veículo da criatividade e da imaginação. E acrescentam que a literatura possibilita “a interiorização em símbolos, metáforas, imagens, comparações, paradoxos. [...] que se dão também na língua falada, às vezes de maneira inconsciente e espontânea”. Para os autores, o emprego de textos literários nas aulas é “um meio de transmissão cultural, do qual hoje não se pode prescindir, pois, quando falamos de literatura, falamos de língua e de cultura, noção que não podemos relegar” (MOROTE; MULA, 2009, p. 341).

Partindo dessa premissa, a leitura proporciona, segundo Yedda de Castro Bräscher Goulart, “experiências insubstituíveis apontando caminhos para o desenvolvimento da percepção de que existe em cada ser, em cada cenário, em cada circunstância, muito mais do que nossos olhos cotidianos são capazes de perceber” (GOULART, 2009, p. 15). Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores e alguns livros de um dado momento, mas conecta o leitor, conforme Teresa Colomer “com sua tradição cultural” (COLOMER, 2007, p. 151). Para Lúcia P. Góes, o desenvolvimento da prática da leitura entre



as crianças “resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, no campo racional, no da cultura e da linguagem” (GÓES, 1984, p. 28), transformando-se, segundo Regina Zilberman, “num meio de acesso ao real, na medida em que lhe facilita a ordenação de experiências existenciais, através do conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico” (ZILBERMAN, 1984, p.14). Conforme Eliane Yunes e Pondé:

O discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetue a catarse e promova um ensaio geral da vida: isso já ocorre com o brinquedo em que a própria criança pode tornar-se narradora, o “autor” do texto (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 47).

Nesta perspectiva, a literatura infantil é um conjunto de qualidades que caracterizam um “objeto novo que provoca em seu leitor “olhar de descoberta” que os novos tempos estão exigindo” (COELHO, 2000b, p. 159). A literatura permite ao leitor, por meio da interação com o texto, tomar contato com uma série de experiências e de conhecimentos acumulados com o passar dos anos. Como coloca Ligia Cademartori, “além de ensinar a língua, a literatura seria veículo de informações” (CADEMARTORI, 2010, p. 8). Assim, como é um instrumento de informação que promove a formação do indivíduo. Para José Nicolau Gregorin Filho, aprender a ler e utilizar-se da literatura “como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 51). A literatura, dessa forma, ajuda o jovem leitor a entender o seu *eu* (razão e imaginação):

Um novo pensar, um novo sentir, uma nova atitude diante da vida estão sendo engendrados – é o que revela a literatura lúdica e metafórica (para adultos, jovens e crianças) que se oferece como espaço de confronto entre razão e imaginação. É nessa linha que a literatura infantil/juvenil vem se revelando como um objeto novo: para além do prazer da invenção, ela surge os mais diversos caminhos para que o pequeno leitor (o jovem) possa lidar dialeticamente com essas duas grandes forças de seu ser (razão e imaginação) (COELHO, 2000b, p. 155).

Vygotsky, em seu livro *Psicologia da Arte* (1998), destaca a importância da literatura, pois através dela temos acesso a novos modos de significação:

[...] a vivências diferentes, por exemplo, daquelas decorrentes da objetividade da experiência científica por que as experiências estéticas que a literatura possibilita são

subjetivas, nos fazendo conhecer, entender os nossos sentimentos, as nossas percepções e as nossas emoções (VYGOSTKY, apud FLECK, 2003, p. 25).

Para Bakhtin (1992), a leitura é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Utilizamos o que compreendemos da vida e da literatura, segundo Judith A. Langer, para “explorar emoções, relacionamentos, motivações e reações” (LANGER, 2005, p. 51). Judith A. Langer concorda com o pensamento de Bakhtin (BAKHTIN, apud LANGER, 2005, p. 85), pois, segundo ele, é por meio das interações que os alunos aprendem a desenvolver suas próprias capacidades como pensadores e participantes atuantes da sociedade, permitindo um diálogo entre quem fala e escuta, permitindo, entre os agentes, novas interpretações, abertos às diferenças, à mudança, à reciprocidade e à consciência. É nesse ambiente, segundo Judith A. Langer, que os “alunos aprendem a tratar a literatura de uma forma que enriqueça seu desenvolvimento pessoal, seu pensamento crítico, suas habilidades de pensamento e compreensão das diferenças e ligações sociais” (LANGER, 2005, p. 85). A valorização e o respeito à diferença excluem qualquer possibilidade da existência de uma perspectiva isolada e dominadora, o que não significa que os conflitos sejam neutralizados, mas os alunos têm a oportunidade de expressar seu pensamento.

Maristela Midlej:

pauta-se na teoria da complexidade de Edgar Morin, pelas ideias dos defensores da transdisciplinaridade e pela teoria da linguagem (matéria-prima da Literatura) de Bakhtin e de Vygotsky para, assim, apontar caminhos para uma possível nova metodologia pedagógica, tendo a literatura como uma espécie de fio de Ariadne que poderia indicar caminhos não para sair do labirinto, mas para transformá-lo em vias comunicantes que a concepção de mundo atual exige (MIDLEJ, 2011, s/p).

Tanto Bakhtin como Vygotsky valorizam a palavra como sendo a maneira mais pura de interação social. Para Scharf (2000), a palavra “possibilita o intercâmbio social dos indivíduos, é através dela que se concretizam as relações, e ao mesmo tempo ela é fruto dessas mesmas relações” (SCHARF, 2000, p. 45). Sendo assim, não é aceitável dizer que a linguagem é algo “pronto e acabado” (SCHARF, 2000, p. 45). Se ela é concebida nas relações entre as pessoas, só pode ser “vista como algo em constante movimento, em contínuo fluxo de pensamento e de consciência. Com efeito, à medida que o indivíduo vai se relacionando e dialogando internamente, vai se estruturando e desenvolvendo a consciência do mundo e a consciência de si” (SCHARF, 2000, p. 45). Compactuando com a ideia, Teresa Colomer, caracteriza a literatura como um “fenômeno comunicativo” (COLOMER, 2003, p. 95).

Literatura, para Antonio Candido, são “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1995, p. 242). A literatura está presente de forma ativa na nossa sociedade, agindo como um:

[...] instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura prescrita; a que os poderes surgem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1995, 243).

A literatura tem várias funções, entre elas a de “demonstrar que [...] é uma leitura da vida e que a fantasia, longe de alienar, ajuda a descobrir o real” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 84). Por meio da escrita literária são passados ao leitor novos olhares, conceitos a partir daquilo que ele já domina, provocando-lhe uma inquietação, o que vem ao encontro com o pensamento de Cademartori:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido (CADEMARTORI, 2010, p. 23).

A literatura infantil é um gênero literário que depende do conhecimento que o adulto possui em relação à criança, de suas diferentes fases e do projeto que ele traça para esse pequeno ser em formação. Cabe ao autor-adulto, conforme o pensamento de Zilberman (2003), adequar a sua obra às peculiaridades existenciais e cognitivas, solidarizando-se e comprometendo-se com o interesse da criança, transformando-se num meio de acesso real. O uso da fantasia na literatura infantil é um importante recurso de adequação do texto ao leitor, sendo que a criança compreende a vida real pelo viés da imaginação; é através da ficção que ela faz uma ponte com o mundo real:

A ficção não é apenas uma forma de diversão, é também o veículo através do qual se estabelece um cânone imaginário utilizado para elaborar algum aspecto da nossa subjetividade ou realidade social. As personagens e suas histórias apresentam

situações típicas sobre determinada questão para que isso possa ser compartilhado, elaborado, assim como utilizado como parâmetro para nossa vida (CORSO, 2011, p. 13).

Noelia Rius (2009) destaca a importância de disponibilizar obras de literatura infantil já desde primeiras idades, pois proporcionar ao leitor iniciante contato com essas obras significa lançar um olhar sobre o mundo exterior. Ela concorda com Bruno Bettelheim, caracterizando essas obras como escada com varanda, “que ascende do conhecimento parcial dos primeiros evolutivos à compreensão da sociedade na qual posteriormente se inserirá” (RIUS, 2009, p. 326). Para Rius, a literatura tem uma função educativa, já destacada por Teresa Colomer, pois a literatura infantil “oferece às crianças imagens, símbolos e mitos criados pelos adultos, para que os mesmos possam entender e expressar o mundo que os rodeia. Desenvolver a aprendizagem das formas narrativas, poéticas e dramáticas” (RIUS, 2009, p. 326). Portanto, “ensina e cria através da ficção um espaço único e individual, podendo expressar sentimentos e temores” (RIUS, 2009, p. 326). Partindo dessa premissa, a literatura claramente, “exerce um poderoso trabalho de socialização no meio de uma cultura. Finalmente, inicia o leitor no prazer estético e na função lúdica da literatura” (RIUS, 2009, p. 326).

Caracterizada desta forma, a literatura vai muito além de ser somente uma fonte de prazer emocional ou de diversão, como já mencionado por Corso (2011), e sim desempenha uma “tarefa conscientizadora” (COELHO, 2000b, p. 158). A literatura é um instrumento para adquirirmos conhecimento, quebrar paradigmas, reformular conceitos, o reconhecimento do eu em interação com o outro, como cita Nelly Novaes Coelho:

A literatura é, sem dúvida, um dos grandes instrumentos de conscientização da revolução invisível que se está processando no âmbito da mente humana, especialmente no que diz respeito ao conhecimento *eu-outro* [...]. Trata-se de uma mudança de *paradigma* ou de *modelo de conhecimento*: descobre-se agora que o verdadeiro conhecimento do *eu* não se dá por “mergulho no inconsciente” (por meio de um processo interior, subjetivo, solitário), mas sim por meio e reconhecimento do *eu em interação com o outro* (por meio de experiências vitais e solitárias que mesclam *reações interiores* do ser e *dados exteriores* a ele) (COELHO, 2000b, p. 155-156).

A literatura direcionada ao público infantil quer, através de palavras, auxiliar a entender o seu meio, e com a intervenção de um adulto a explicação do que ela ainda não é capaz de compreender sozinha. Bruno Bettelheim defende que não podemos infantilizar a criança, deveremos, sim, ministrar um alimento adequado e sólido para o seu crescimento

pessoal e imaginativo, “nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades, mas, ao contrário, dando-lhes total crédito e, a um só tempo, promovendo a confiança das crianças em si mesma e em seu futuro” (BETTELHEIM, 2012, p. 11).

Regina Zilberman coloca que a literatura possui “[...] função formadora” (ZILBERMANN, 2003, p. 29), que vem ao encontro do que o Antonio Candido destaca por diversas vezes: a literatura tem uma “força humanizadora” e um papel importante na “formação do homem” (CANDIDO, 2002, p. 80). Sendo assim, “a literatura assume seu extremo poder transformador” (LAJOLO, 1986, p. 65). A literatura infantil tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação, seja ela de forma espontânea ou estimulada: “a de servir como agente de transformação” (COELHO, 2000a, p.15). Dessa forma, “[...] a literatura possui todas as qualidades necessárias à formação humana” (MEIRELES, 1979, p. 66). E segundo Judith A. Langer, toda literatura, seja a lida ou contada, nos empresta “recursos para que imaginemos o potencial humano. No seu melhor sentido, a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinar pensamentos, crenças e ações” (LANGER, 2005, p. 17). O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, segundo Teresa Colomer, o de “contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007, p. 31) e, para ela, essa interação é realizada através da “confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31).

Segundo Souza e Ferba (2011), a literatura possibilita que a criança aprecie a essência da arte literária, propiciando uma interrelação com seu dia a dia. Segundo as autoras, quanto mais oferecermos literatura para as crianças, mais capacidade elas terão de entender e interpretar um texto, valorizando e ativando, dessa forma, os seus intertextos construídos para o desenvolvimento de uma competência literária. A literatura possui um papel “formador da personalidade” (CANDIDO, 1995, p. 243), e o texto literário, para Antonio Cantido, é considerado um dos maiores instrumentos capazes de atuar na formação dos indivíduos, permitindo a humanização,

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que

nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

É pertinente afirmar que a literatura dá uma visão de conjunto, propicia a aprendizagem em seus diferentes campos: social, afetivo e cognitivo. A criança é vista como um ser em formação, cujo potencial deve ser desenvolvido em liberdade, mas orientado, conforme Nelly Novaes Coelho “no sentido de alcançar total plenitude em sua realização” (COELHO, 2000a, p. 27). A literatura provoca uma “sensação única e totalizante” (ABRAMOVICH, 1994, p.13), bem como, através da linguagem simbólica dá condições para que a criança recrie, torna-se até o narrador ou autor de seu próprio texto. Segundo Yunes e Pondé (1988), através do discurso literário a criança, na linguagem simbólica, cria sua própria realidade,

O discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetue a catarse e promova um ensaio geral da vida: isso já ocorre com o brinquedo em que a própria criança pode tornar-se narradora, o “autor” do texto (YUNES; PONDE, 1988, p. 47).

Nesta perspectiva, desenvolver práticas de leitura em sala de aula, segundo Judith A. Langer (2005), é o momento de desenvolver compreensões e múltiplas perspectivas que enriquecem as representações que estão em desenvolvimento. Ao aproximar o leitor do texto, faz com que ele, segundo Eliane Debus, traga “suas disposições individuais, seu referencial literário, linguístico, social e ideológico. O texto literário pode confirmar como desestruturar as expectativas do leitor” (DEBUS, 1996, p. 98).

Quando a leitura não receber todas as atenções (isso de forma interdisciplinar), ocorre o fracasso escolar. E no Brasil, esse fracasso escolar deve-se, segundo Clarice Fortkamp Caldin (2002), ao não domínio da maioria do povo brasileiro da habilidade de ler. Uma possível solução seria a escola e as bibliotecas trabalharem juntas em prol ao leitor, desde a infância, estimulando, promovendo e desenvolvendo práticas leitoras com o uso da literatura infantil e outras linguagens. Segundo Judith A. Langer, a literatura tem um grande poder sedutor, pois é por meio da narrativa, que “nos é frequentemente dado vivenciar a realidade de maneira subjetiva, invoca, personifica e é a experiência humana do dia-a-dia” (LANGER, 2005, p. 20). Segundo a autora, nós vivemos e contamos nossas vidas através da narrativa, manifestando conflitos e desejos, fazendo entender a história em seus diferentes momentos. Ela defende a ideia que a leitura deva ser discutida e debatida em sala de aula, fazendo com

que os alunos “constroem e reconstroem suas compreensões” (LANGER, 2005, p. 141), sendo que dentro deste ambiente social colaborativo “os alunos aprendem a escutar e a refletir sobre novas ideias e assumem responsabilidade de ignorar ou rejeitar as que não estão funcionando na discussão” (LANGER, 2005, p. 41).

Compartilhando com esse pensamento, Teresa Colomer constata que o jogo de interpretações faz parte do aprendizado do contraste de leituras, combatendo a ideia inicial de que “uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo o mundo” (COLOMER, 2007, p. 193). Segundo ela, é através da leitura de obras que as crianças descobrem que não é assim e que a “literatura não esgota nunca sua mensagem” (COLOMER, 2007, p. 193). Nesse processo de compreensão, as crianças “não apenas interpretam o símbolo do que *há* objetivamente na página do livro, mas também se iniciam na necessidade de inferir informações, não explícitas, próprias de qualquer ato de leitura” (COLOMER, 2007, p. 52-53) e começam a partir daí, notar, ao mesmo tempo, os “julgamentos de valor que se tem das coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, habitual ou extraordinário, adequado ou ridículo, etc.” (COLOMER, 2007, p. 52-53).

A função educativa da literatura infantil é a grande estrela nos debates sobre seleção de livros na atualidade. Teresa Colomer destaca que “uma grande quantidade de obras são escritas para formar opiniões sobre temas determinados” (COLOMER, 2007, p. 134), como temas novos que tratam de preocupações próprias que são do nosso tempo: “as geradas pela vida nas grandes cidades, as migrações sociais ou a sociedade de consumo” (COLOMER, 2007, p. 134). Para selecionar essas obras devemos “compartilhar diferentes critérios de avaliação, cabe perguntar-se desde quando o tema do qual trata determinada obra determina sua qualidade artística” (COLOMER, 2007, p. 134-135). Não há dúvida de que se precisa progredir em “saber o que agrada” (COLOMER, 2007, 136) às crianças e sobre o “modo de fazer evoluir suas preferências” (COLOMER, 2007, 136). Para conquistar isso, devemos ouvir as crianças falar sobre livros, “vê-las formar e explicitar suas opiniões” (COLOMER, 2007, 136), bem como ouvir as opiniões de seus pais e seus professores, “se eles leem como adultos e que livros infantis valorizam, realmente, para seus filhos e alunos” (COLOMER, 2007, 136). Pois, segundo a pesquisadora, necessitamos ter bem claro em que precisamos evoluir para podermos avançar na educação.

Conforme a pesquisadora Teresa Colomer (2007), a prática da leitura é uma tarefa social, pois segundo ela, a criança lê um livro em casa com sua família, na aula ou na biblioteca. Após a leitura, ela comenta com os adultos e com outras crianças leitoras o que ela

leu, num absoluto mergulho em múltiplos sistemas ficcionais e artísticos, formando competências e conhecimentos. Podemos afirmar que essa aprendizagem oportunizada pela literatura possibilita “um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado” (COLOMER, 2007, p. 139). Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, “estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p. 147). Sendo assim, a escola é uma importante ponte neste contexto, pois oportuniza a criança compartilhar os conhecimentos que adquiriu com a leitura. E criar um espaço de leitura na escola permite que possamos usar livros ou consultá-los em momentos pré-determinados “para servir de modelos do resultado que se espera obter em projetos de escrita sobre gêneros específicos [...], livros para ser usados como base de dramatizações, leituras poéticas ou analogias de fragmentos sobre questões determinadas” (COLOMER, 2007, p. 160). O professor pode aliar os livros com atividades artísticas, pois elas servem como vias de compreensão ou expressão ao efeito causado pela leitura. A literatura infantil atual, segundo Teresa Colomer “oferece muitas histórias centradas em problemas psicológicos, contos nos quais o conflito se situa no interior dos personagens e que requerem mudança no seu caráter” (COLOMER, 2007, p. 168). E afirma ainda:

Os livros infantis escolhem protagonistas e um quadro espaço-temporal muito semelhantes aos de seus supostos destinatários. Talvez seja certo que esta opção favoreça a identificação, como se considera habitualmente, mas o que é evidente é que inclina as histórias para um tipo determinado de fantasia: aquela que pode estabelecer-se em um quadro realista da vida cotidiana, ao qual podem juntar-se, ou não, alguns elementos fantásticos (COLOMER, 2007, p. 97).

Nelly Novaes Coelho (2000b) defende que adquirir cultura significa organizar os nossos conhecimentos em torno de eixos organizadores, num contexto para que os mesmos sejam significativos para o ser humano. A Literatura pode ser um eixo organizador, servindo como um importante meio comunicante que o mundo exige. Diante disso, Edgar Morin (1997) classifica a literatura como um mundo aberto, mas ao mesmo tempo “às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras” (MORIN, apud COELHO, 2000b, p. 24-25). E o objetivo maior das discussões, para ele, sobre os novos caminhos da Educação “não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como saberes essenciais e evitar o empilhamento dos conhecimentos” (MORIN, apud COELHO, 2000b, p. 24-25).



Sendo assim, quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, segundo Teresa Colomer (2007), mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar. As formas de se organizar são diversas e na opinião da pesquisadora, os professores devem encontrar aquelas nas quais se sintam “mais cômodos e seguros. [...] uma das que melhor permitem que os alunos se beneficiem da relação entre a literatura e as aprendizagens das distintas áreas curriculares e que mais possibilita a inter-relação das aprendizagens linguísticas” (COLOMER, 2007, p. 118-119). Nessa perspectiva, destaca que a escola “deve combinar *objetivos, eixos de programação, corpus de leituras e tipos de atividades* no conjunto de um planejamento organizado que resulte cada vez mais efetivo” (COLOMER, 2007, p. 123). A proposta da leitura da literatura infantil e juvenil é “à integração entre as obras e os leitores de uma sociedade e de um momento determinado” (COLOMER, 2007, p. 76). O trabalho escolar sobre as obras, segundo Teresa Colomer, deve orientar-se para “a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumentar a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler” (COLOMER, 2007, p. 2).

Nesse sentido da abordagem, entendemos a relevância de iniciar trabalhos da literatura com outros códigos linguísticos, ideológico e outros. Paz e Rösing (2013) destacam que o ciberespaço e a mídia agregam um novo suporte de possibilidade na formação do leitor, podendo ser usado como uma ótima ferramenta para despertar na criança o gosto pela leitura, um novo caminho para que a criança aprecie uma obra literária. Os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes na vida cotidiana da criança; então, necessitamos nos adequar e oferecer uma boa leitura num ambiente virtual, aproximando a leitura do leitor. De acordo com esse pensamento, a literatura, segundo Miguel Rettenmaier, deve conversar com outras linguagens, “convergência de mídias, janelas, autorreferência, violação da perspectiva linear: eis as bases, nos anos 80, do hipertexto digital do século XXI, para um hiperleitor virtualmente, em potência, já existente” (RETTENMAIER, 2010, p. 122) Para o autor, a habilidade “multimídia” se sobrepõe ao saber conceitual e descritivo. Nesse contexto, para o autor, “os jovens de hoje parecem não se importar com a sobrecarga de informações em códigos variados. Pelo contrário, é parte de sua habilidade optar, segundo seu interesse, pela multiplicidade que se apresenta de maneira a não priorizar qualquer linguagem em detrimento de outra” (RETTENMAIER, 2010, p. 123). O homem consegue realizar várias tarefas ao mesmo tempo,

O *homo zappiens* sabe, também, sem problemas, executar várias tarefas concomitantemente. Em meio a várias fontes, consegue lidar com diferentes níveis de atenção, mesmo que rodeado de *inputs* diversificados de informações. [...] Seu talento em zapear, assim, se desenvolve na medida em que aprende a reconhecer padrões de formatos e indicadores de estrutura. Desse aprendizado decorre que é capaz de distinguir rapidamente distintos gêneros e enunciadores visuais sem a necessidade de uma análise demorada e sem a dependência de referências verbais instrucionais. O sujeito de hoje não lê instruções. Tenta, erra, acerta, aprende, pergunta, questiona, reaprende... (RETTENMAIR, 2010, p. 122-123).

Para Eliane Debus (1996), o gosto pela leitura deveria começar no lar e se estender a vida, mas acontece o inverso: o leitor em idade escolar, na sua grande maioria, é quem traz a leitura para o lar. Para ela, a leitura socializada deve ter o seu espaço na escola, sendo uma oportunidade para alunos-leitores socializarem entre si e se enriquecerem com “outras leituras diversas e pessoais, comparadas nesse momento de partilha. Mas isso não pode ser feito com atividades que tragam respostas prontas, e sim que levem o leitor a interagir com o vivido” (DEBUS, 1996, p. 124).

A formação do leitor se dá em três espaços, conforme Santiago Yubero e César Sánchez Ortiz (2009), inicialmente na família: contexto mais imediato, onde a criança entra em contato com o mundo da leitura por meio da oralidade, não significa a aprendizagem da leitura e da escrita e é de responsabilidade dos pais. Na escola: âmbito de execução obrigatória, aprendizagem da leitura e da escrita e é de responsabilidade dos professores e acompanhamento dos pais. E na biblioteca: frequência voluntária, realização de leituras prazerosas e instrumentais. Responsabilidade dos bibliotecários.

Segundo Tânia M. K. Rösing (2010a), coordenadora da *Jornada Nacional de Literatura*, promovida pela UPF – Universidade de Passo Fundo – RS, para estimular a leitura em nosso país, os livros deveriam ser disponibilizados em livrarias, mercados, supermercados a preços acessíveis, “estimulando as pessoas a incluí-los em sua cesta básica” (RÖSING, 2010a, s/p). E, conforme ela, o mais importante é investir na formação continuada de pais e professores, transformando-os em leitores para na sequência em mediadores e sedutores de leitura. E esse processo deve “ser permanente, duradouro” (RÖSING, 2010a, s/p). As mídias brasileiras ocupam tempo nobre, conforme Tânia M. K. Rösing, para a “divulgação de produtos que, na maioria das vezes, não visam à formação do indivíduo, muito menos do cidadão” (RÖSING, 2010a, s/p). Para ela, deveriam se preocupar em campanhas bem elaboradas, “com forte apelo à importância da leitura tomada em sentido amplo – do impresso ao digital – poderão despertar o interesse de crianças, jovens e adultos sobre a leitura que circula por diferentes suportes” (RÖSING, 2010a, s/p). O setor empresarial, industrial,

comercial deveriam participar desse esforço, contribuindo para a “formação desses leitores que, certamente, transformar-se-ão em mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho” (RÖSING, 2010a, s/p). E acrescenta, “escola-família-sociedade precisam conscientizar-se de que as inovações tecnológicas passam pela leitura e pela escrita. Por isso mesmo, há que se investir na formação de leitores, de mediadores de leitura leitores” (RÖSING, 2010a, s/p).

Nesse sentido, é fundamental que o professor seja capacitado, segundo Maria Alexandre de Oliveira, para “aplicar dinâmicas de leitura de modo que o aluno seja capaz de transcender a compreensão linear dos textos, levando-o a decodificar o não-escrito que se oculta nas entrelinhas e, em uma prática contínua, mantenha aceso o espírito investigativo, o espírito da descoberta” (OLIVEIRA, 2008, p. 168). O professor é o mediador nesse processo, conforme Debus,

O professor, no entanto, pode ser o mediador, o organizador do processo de recepção, ao levar o leitor a observar as estratégias do texto, a ler no silêncio do texto, contribuindo para a produção de um discurso crítico pelo leitor, para esse não ser um mero reprodutor, mas um co-produtor, contribuindo para práticas leitoras plurais e não convergentes (DEBUS, 1996, p. 124).

Para Ísis Valeria Gomes (Presidente na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ), os jovens brasileiros estão lendo mais, conforme a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Instituto Pro Livro e IBOPE:

Em média leram 3,41 livros em três meses, os que estão na escola, e os que estão fora da escola apenas 1,13 livros lidos no mesmo período. Eles estão na Rede Pública de Ensino – Fundamental I - 86% Fundamental II - 93% e entre 6 a 14 anos. Ainda temos um grande número na Educação Infantil, que fizeram parte da pesquisa que ouviu brasileiros a partir de cinco anos de idade. Estamos começando a corrigir os erros do passado em relação ao acesso ao livro e à leitura (GOMES, 2013, s/p).

Ísis Valeria Gomes destaca de suma importância nos valores dos conhecimentos dos índices a seguir:

As editoras brasileiras comercializaram aproximadamente 469,5 milhões de livros em 2011, estabelecendo um novo recorde de vendas do setor. O setor publica cerca de 2500 a 2800 títulos novos de Literatura Infantil e juvenil, representando 69 milhões de exemplares: são 5,38% no infantil (26 milhões de exemplares) e 8,89% no juvenil (43.780 milhões) de produção nacional anual, e que somados atingem 14,27%. O número está abaixo apenas dos livros didáticos e dos religiosos. Na literatura adulta são 39.850 milhões de exemplares, com o índice de 8.91% como

representação geral. O setor infantil e o juvenil têm o dobro desse percentual (GOMES, 2013, s/p).

Diversos seminários acerca da leitura estão sendo desenvolvidos, nos quais ilustradores também tem espaço. As ações dos professores entram nos debates, a intenção é incluí-los e gerar uma reflexão, pois os seguintes dados são relevantes e devem chegar ao conhecimento dos mesmos, pois, “o índice de influência do professor na formação de leitores foi o maior até agora (www.ipl.org.br), crescendo para 45% na qualidade de formador daqueles que leem por prazer. É seguido pela atuação da mãe, com 43%” (GOMES, 2013, s/p). E para ela, a escola e a família devem ensinar à criança e ao jovem o caminho das livrarias, para “formar adultos com autonomia de leitura e hábito consolidado, que se prolongue além da vida escolar” (GOMES, 2013, s/p). Considera a livraria um espaço onde o leitor adulto deve atualizar os seus conhecimentos e viver num momento de lazer. O Brasil possui produções de livros infantis de excelente qualidade, muitos desses já traduzidos em outros países:

O Brasil tem autonomia em relação à literatura infantil e juvenil no que se refere à produção de livros de qualidade. Há autores, escritores e ilustradores, premiados no Brasil e no Exterior, que vivem da profissão e lançam livros todos os anos. A tradução de livros de outros países tem crescido. É uma tendência, mas o Brasil também faz esforços para exportar livros através do projeto APEX-CBL. Muito de nossos autores já são traduzidos em outros países. Zivaldo, Ana Maria Machado, Ligia Bojunga Nunes, Rogério Andrade Barbosa, Roger Melo, Eva Furnari e outros. Temos conhecimento da produção de outros países quando vamos às feiras internacionais ou quando os livros são traduzidos para o português do Brasil. [...] Em qualidade gráfica editorial, nossa produção não deixa nada a desejar se comparada à produção de outros países. Há as questões culturais, as de preço e as que se refletem nas encadernações ou papéis utilizados, mas nada significativo. A criança brasileira tem recebido livros de qualidade. Esse é um ponto importantíssimo para a FNLIJ que avalia o livro como um objeto estético. Texto ilustração, produção gráfica editorial. Não aceitamos um livro mal ilustrado e mal produzido em papel de gramatura de baixa qualidade, páginas e letras que não ofereçam conforto de leitura e qualidade. O livro deve participar da formação estética da criança e do jovem e despertar o interesse pela arte, não só a literatura (GOMES, 2013, s/p).

Em busca de firmar um padrão de qualidade editorial brasileira foi criada, em 1974, o Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil)<sup>1</sup> como um estímulo para Editor, Escritor e Ilustrador. Com uma premiação anual, o Prêmio FNLIJ - O Melhor para Criança, distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis Hoje conta com diversas categorias: Criança, Jovem, Imagem, Poesia, Informativo, Tradução Criança,

---

<sup>1</sup> No site <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html> encontra-se a listagem dos livros premiados. Acesso: 09.02.2015.

Tradução Jovem, Tradução Informativo, Tradução Reconto, Projeto Editorial, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração, Teatro, Livro Brinquedo, Teórico, Reconto e Literatura de Língua Portuguesa. Não é um prêmio em dinheiro, cabe aqui destacar, mas um diploma de reconhecimento, pois os leitores são voluntários e não contam com patrocinadores. Como destaca Ísis Valeria Gomes (2013), foram recebidos, em 2012, “por volta de 1.300 títulos editados”, oportunizando, dessa forma, várias categorias de prêmios, inclusive para os livros traduzidos de outros países, oferecendo aos leitores uma ampla visão de mundo.

Nos dias atuais, refletir e debater a respeito da literatura infantil significa, segundo Rösing e Burlamaque, adentrar em um campo de vital importância, pois “a riqueza dos elementos estéticos e simbólicos que ela emana contribui sobremaneira para a formação de um leitor crítico e engajado com o contexto social e cultural” (RÖSING; BURLAMAQUE, 2010, p. 8). A literatura feita para crianças da atualidade, para Gregorin Filho, é uma literatura que se “vincula à arte” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 54), significa que, ao mesmo tempo em que traz discussões de valores sociais, desenvolve para a sociedade “novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de novas e múltiplas linguagens, seja por meio de novas formas de suporte para que essa arte seja veiculada” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 54). Também, procura-se a construção de uma literatura voltada para as crianças de uma forma mais plural, segundo Gregorin Filho, no que se refere “à construção de seus enunciadores e mais enriquecida no que tange aos seus diálogos com a realidade sociocultural do povo brasileiro” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 54). Importante, ainda, que “busque as manifestações artísticas do nosso povo e que demonstre o imaginário de nossa sociedade” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 54), não aquela que tenha como único objetivo “veicular padrões estéticos e de conduta impostos por outras culturas e com valores exclusivamente moralizantes” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 54).

Assim, a literatura infantil, além de ganhar espaço e configurações estéticas novas, passou a incorporar de forma crítica, as reflexões e temas fundamentais à sociedade.

## **2.5. A crítica e a literatura infantil**

Estamos em pleno século XXI e ainda faz parte do senso comum acreditar que o texto dirigido ao leitor mirim exige simplicidade. Ao sugerir como funcionam os textos e os modos de entendê-los, Peter Hunt, através da teoria literária, sugere “ajudar profissionais a lidar com a enorme produção de livros para criança. [...] trazer os prazeres e dificuldades da literatura infantil a um público mais amplo de profissionais e acadêmicos” (HUNT, 2010, p. 29). Não

se trata de uma pesquisa, de uma história, nem de um guia educativo prático, mas “tenta, pela discussão de uma ampla gama de textos, dotar os leitores de um arsenal que lhes possibilite entender melhor os livros para criança e compreender seu próprio entendimento e o das crianças-leitoras” (HUNT, 2010, p. 39). Ao invés de dizer “melhor/pior”, ou “adequado/inadequado”, a crítica literária, segundo Peter Hunt, deveria afirmar que “esse texto tem determinado potencial para interação, determinadas possibilidades de significado” (HUNT, 2010, p. 130).

O crítico literário é, acima de tudo, um leitor capaz de ler e reler a mesma obra diversas vezes. Segundo Turchi (2006), impõe-se a tarefa de “formular perguntas e de propor respostas à obra, considerando os contextos literários, histórico e simbólico, bem como os espaços da leitura” (TURCHI, 2006, p. 25-26). Para ele, a interpretação faz afluir a sensibilidade e o pensamento na busca da decifração dos sentidos; porém, “a crítica, movida pelo impulso da interrogação, deve transformar o percurso revelado em novas perguntas e respostas” (TURCHI, 2006, p. 25-26). E acrescenta que a “qualidade estética manifesta-se, muitas vezes, na resistência que a obra impõe a crítica, por isso a obra de arte é um convite à imaginação do crítico que deve penetrar nos seus vazios e atribuir-lhes sentido” (TURCHI, 2006, p. 25-26). Ao compartilhar a sua leitura com outros leitores, o crítico assume um papel de “mediador” (TURCHI, 2006, p. 25-26). Outro ponto em destaque do autor é que a crítica tem procurado discutir sobre a função educativa da literatura infantil e juvenil, carecendo alargar os horizontes da discussão, impedindo que a literatura infantil e juvenil fosse tão somente avaliada por um viés “didático e pedagogizantes” (TURCHI, 2006, p. 31-32), mas que ela seja reconhecida na “sua dimensão ética e no seu poder de humanização e de formação” (TURCHI, 2006, p. 31-32).

O estudo da literatura para a infância e a adolescência se propõe a “descrever a relação entre os textos, os leitores e as funções educativas, culturais e literárias deste fenômeno” (COLOMER, 2003, p. 142). Segundo Teresa Colomer, a necessidade de interdisciplinaridade não é nenhuma novidade nas análises sobre livros infantis, já que ela tem a dupla função, a “educativa e literária”, forçando considerar os “aspectos não estritamente circunscritos ao texto” (COLOMER, 2003, p. 142).

As crianças, para Peter Hunt, são “leitores em *desenvolvimento*; sua abordagem da vida e do texto brotam de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos, um conjunto que pode estar em oposição à oralidade, ou talvez baseado nela” (HUNT, 2010, p. 135). Diante disso, concluiu-se que “as crianças realmente “possuem” os

textos, no sentido de que os significados que produzem são seus e privados, talvez até mais do que os adultos” (HUNT, 2010, p. 135). Do ponto de vista da criança-leitora, “todo ato de leitura que reinterpreta um texto em termos de um universo de discurso (ou antidiscurso) que a criança conheça será um ato de desconstrução”, ou seja, um jogo com as palavras, e elas, ao jogarem, são “desconstrutoras paradigmáticas” (HUNT, 2010, p. 149). Para o autor, significa romper com modelos paradigmáticos e trazer para mais perto da criança obras que dialoguem com as situações mais próximas de sua realidade. Zilberman e Silva destacam a literatura num duplo efeito, que coloca em evidência a fantasia e a imaginação, relacionando com o conhecimento prévio que os leitores já possuem, efetivando, dessa forma, o sentido real da leitura,

A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivências interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 23).

A literatura infantil “atravessa todas as fronteiras genéricas já estabelecidas, históricas, acadêmicas e linguísticas”, necessitando da contribuição de outras disciplinas para que seus leitores apresentem “desafios singulares de interpretação e de produção” (HUNT, 2010, p. 49). Não podemos negar que os livros destinados para as crianças são escritos por adultos; segundo Peter Hunt, haverá um “controle e estarão envolvidas decisões morais. Da mesma forma, o livro será usado não para acolher ou modificar *nossas* opiniões, mas para formar as opiniões da criança” (HUNT, 2010, p. 85). O autor aponta que o sentido da obra se dará mediante a relação do leitor com a obra, a linguagem do texto deverá ser acessível e o mesmo deverá evocar e codificar o sentido do texto para o leitor, abrindo possibilidade de interpretação e um melhor entendimento do livro. Para ele, “um texto deve “implicar” um leitor. Ou seja, o tema, a linguagem, os níveis de alusão etc. “escrevem” claramente o nível de leitura” (HUNT, 2010, p. 79). O texto “permite a leitura em diversos níveis de interação” (HUNT, 2010, p. 129). Nas palavras de Wolfgang Iser, “o trabalho literário mais eficaz é aquele que obriga o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e experiências habituais” (ISER, apud HUNT, 2010, p. 153). Conforme Jesus (2011), deverá ser pensado sobre o estilo de texto e o papel que desempenha no processo de comunicação:

Se ler é uma interação, vemos os textos tanto em relação a seus códigos como os códigos que trazemos a ele. Então, o leitor preenche os vazios no texto e reduz suas incertezas. Porém, o autor questiona: se as crianças não possuem um sistema completo e sofisticado de códigos uma vez que estão em desenvolvimento, têm condições de entrar em contato com livros que estabelecem complexas relações de códigos? Se a resposta a esta pergunta for negativa, segundo o autor, revela-se uma visão equivocada sobre as crianças que nasceu de uma crítica prática com base em fundamentos como a ênfase no uso da literatura infantil com foco na análise temática e no elemento afetivo. Logo, nasce a ideia de “registro”, uma linguagem supostamente adequada à criança que abarca uma mistura de clichê, a língua falada marcadamente e a simplificação do vocabulário. Infelizmente, com este registro, o texto infantil tem sido visto como inocente (JESUS, 2011, p. 07).

Ao escrever sobre política e ideologia nos livros para criança, o autor deve levar em consideração os “termos do mundo que os cria e do mundo que os circunda”. Os livros destinados para as crianças podem ser doces e inocentes, outros simplistas, mas destaca que os críticos não podem ser, estes devem ter um olhar consciente e de atitude em “relação ao texto, à política e às crianças” (HUNT, 2010, p. 218).

A seleção de “bons livros”, para Teresa Colomer (2007), se refere a seus “valores educativos” (COLOMER, 2007, p. 132). A literatura, segundo a pesquisadora, funciona como uma “agência de socialização cultural” (COLOMER, 2007, p. 132), considerando importante saber que mensagens estão sendo direcionadas às novas gerações. Um bom texto literário, para Silva, “é aquele que exige a parceria do leitor, é um jogo em que o leitor participa ativamente” (SILVA, 2009b, p. 47).

Segundo os pesquisadores Cantarelli, Cardoso e Simioni (2006), o valor literário transmitido pela obra será dado pela harmonia entre a consciência-de-mundo e a natureza do discurso literário, ou seja, é a linguagem que dá vida e criatividade ao texto. E destacam ainda que o “valor de uso estará nos valores por ela evocados e manifestos que permite a identificação da criança e o fornecimento de dados necessários ao conhecimento de sua vida pessoal” (CANTARELLI; CARDOSO; SIMIONI, 2006, p. 7).

Necessitamos levar em consideração que as obras são objetos estéticos “carregam em seu bojo o real transfigurado e, mesmo que nem sempre reflitam apenas o bem, o belo e o bom, expressam situações e emoções que possibilitam o reconhecimento de verdades fundamentais a todo ser humano” (HUNT, 2013. p 103). No ato de ler, os “leitores simulam experimentar situações semelhantes às vividas pelas personagens, mas o distanciamento possibilita que eles, também sujeitos às intempéries do mundo real, reflitam sobre suas próprias experiências, rejeitando-as ou não” (HUNT, 2013. p 103).



A singularidade da produção de livros para criança está intimamente ligada “à ideologia e ao mercado, à tradição e ao gênero” (HUNT, 2010, p. 221). Para ele, existem três elementos importantes no percurso do livro em direção a uma criança: “o autor, a editora e a criança” (HUNT, 2010, p. 222). Muitas vezes, é creditado à editora o papel principal, é ela que indica o mercado, encomenda, modifica para atender a demanda, fazendo com que muitas crianças não orientadas, segundo Góes (1984), escolham influenciadas pela publicidade. Para ela é necessário ir muito além do comercial para não sacralizar o que é publicado. Também, “devemos lembrar que a criança é um ser em desenvolvimento, portanto limitado; não deve ser deixada só, para escolher livros. É bom lembrar que escolher livros não quer dizer censurar, mas antes mostrar o seu valor” (GÓES, 1984, p. 25). Compartilhando com esse pensamento, Sachet destaca a literatura infantil como de grande valor, ela se apresenta em duas funções básicas: “entreter o leitor e habituá-lo a ler” (SACHET, 1985, p. 170).

Peter Hunt considera que não há razão para os livros direcionados para o público infantil serem vistos com características de juízo de menor valor ou ficar de fora do cânone. Existem diversos problemas acerca dessa abordagem, mas ater-se a um cânone e a uma cultura significa “priorizar um grupo e um discurso” e, com isso, alienar os demais, fazendo com que as “interpretações e preferências pessoais intuitivas acabem sendo as estabelecidas por um grupo isolado” (HUNT, 2010, p. 89). Isso não pode acontecer, pois todas as obras têm o seu valor,

O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição da linguagem, socialização/aculturação ou para entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática (HUNT, 2010, p. 75).

E o autor acrescenta ainda,

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação da palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. Em termos literários convencionais, há entre textos “clássicos”; em termos de cultura popular, encontramos best-sellers mundiais, como a série Harry Potter, e títulos transmitidos por herança de famílias e culturas locais. Estão entre os textos mais interessantes e experimentais no uso de técnicas de multimídias, combinando palavra, imagem, forma e som (HUNT, 2010, p. 43).

A literatura infantil, para Peter Hunt (2010), possui gêneros específicos: “a narrativa para a escola, textos dirigidos a cada um dos sexos, religiosa e social, fantasia, o conto popular e o conto de fadas, interpretações de mito e lenda, o livro-ilustrado (em oposição ao livro com ilustração) e o texto multimídias” (HUNT, 2010, p. 44). O grande número de textos e livros publicados direcionados ao público infantil trata “da inspiração, técnica e da relação do escritor com a criança ou com a arte, mas não com as circunstâncias que cercam a produção do texto, que, em última instância, tem um efeito decisivo na “poética”, na gramática crítica da literatura infantil” (HUNT, 2010, p. 221). Lemos para as crianças em vários sentidos e ao mesmo tempo, também “o escritor, consciente ou inconsciente, tem de considerar as implicações genéricas, socioculturais e didáticas de escrever esse tipo de livro” (HUNT, 2010, p. 223). As influências fundamentais do autor sobre a criança, além daquelas impostas a todo escritor, incluem a amplitude com a qual “o livro se estende a uma criança específica, à ideia de uma criança ou da própria infância do autor” (HUNT, 2010, p. 223).

A lista de *best-sellers* para crianças no século XXI, segundo Peter Hunt (2010) indica que dominam as séries de “literatura de gêneros: aventura para meninos [...] romance e fantasia para meninas” (HUNT, 2010, p. 224). Tal estudo demonstra que “os livros são codificados por cores, dirigidos a faixas etárias, e possuem pouca margem para inovação: de fato, poder-se-ia argumentar que, por serem motivados pela mercantilização [*commodification*] da infância, mais pelo marketing que pelas seções criativas de editoras [...]” (HUNT, 2010, p. 224); o que determina o conteúdo dos livros não é a criança, mas o profissional de marketing. Espera-se que “a produção de livros para criança seja de fato governados por outras forças, em particular a política cultural, ou a política de literatura de gênero, ou, mais provável, uma dependente dessas – a economia” (HUNT, 2010, p. 226).

Para Marisa Lajolo (1994), as narrativas direcionadas ao público infantil, nos dias atuais, apresentam “modelos condizentes com os valores e comportamentos liberais e tolerantes incorporados pela escola brasileira de hoje” (LAJOLO, 1994, p. 69).

Assim, os avanços da teoria literária permitiram estabelecer um novo quadro teórico nos estudos da literatura infantil e juvenil. Para Teresa Colomer (2003), precisamos primeiramente, situar a literatura num sistema literário de nossa cultura, como os estudos realizados desde a década de 70. Diante disso, a crítica de livros infantis pode estabelecer novos vetores que ajudem a formar leitores efetivos e reflexivos.

### **3. Literatura infantil em Santa Catarina**

A educação, ao longo dos anos, tem se preocupado em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, dinâmico, responsável e atuante na sociedade. Precisamos pensar que a literatura caráter literário tem o poder de transformação. A seguir, pretendemos apresentar a literatura infantil no Estado de Santa Catarina, dando início a pesquisas ainda inexistentes sobre a produção literária infantil de Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini, escritoras do oeste de SC.

#### **3.1 Literatura infantil em Santa Catarina: breve histórico**

O Estado de Santa Catarina possui vários escritores consagrados, uns em âmbito regional e outros, em âmbito nacional e percebe-se o aumento considerável de obras destinadas ao público infantil e juvenil. A literatura direcionada ao público infantil e juvenil quer auxiliar a criança a entender o seu meio e, com a intervenção de um adulto, a explicação do que ela ainda não é capaz de compreender sozinha se faz necessária em alguns momentos. Através da literatura, a criança tem contato com diferentes formas de conceber a realidade; a escola tem como finalidade de sistematizar e transformar o conteúdo de diversas disciplinas em áreas do conhecimento. O convívio com o texto, com a obra literária faz com que ampliemos e alarguemos nossos horizontes.

Estudar a literatura é entender, também, a história. Para embasar este estudo, foi necessário pesquisar e estudar um pouco da história da literatura de Santa Catarina para que pudéssemos ter uma melhor compreensão do contexto sociocultural que se encontra a literatura infantil.

A primeira manifestação de um episódio literário em Santa Catarina, segundo Berto (2009), ocorreu em 1816, com a vinda do juiz-de-fora Ovídio Saraiva de Carvalho e Silva para Desterro (antiga Florianópolis). Ele organizou um concurso literário, constando um soneto à moda árcaica. Em 1831, surgiu o primeiro jornal “O Catharinense”. Em 1847, foi publicado o primeiro livro, com o título *Assembleia das Aves*, pelo Marcelino Antonio Dutra, poemas ao estilo barroco.

Historicamente, vários fatores influenciaram o desenvolvimento das letras em nosso Estado, tais como o surgimento da imprensa em 1831 e a instalação de instituições escolares em 1843. Segundo Scharf (2000), foi a imprensa que deu condições às publicações literárias, que se iniciaram de forma isolada e com uma tendência romântica.

A infância, no estado de Santa Catarina, como em todo território nacional, passou por diversas conturbações. De 1930 a 1940, a criança foi retirada do convívio das famílias; delegou-se a responsabilidade de aprendizagem e ensinamentos do cotidiano e aos hábitos disciplinares às instituições, como destaca Costa,

O crescimento da intervenção junto às escolas nos anos de 1930/1940 foi contemporâneo ao processo que afastou do campo de visão das modernas elites catarinenses a população intolerável: pobres, loucos e prostitutas. No caso das crianças. Ela foi afastada do convívio da família e da vizinhança, delegando-se à instituição escolar a maior parcela da responsabilidade por sua aprendizagem. Esse afastamento não constituía um isolamento da família, mas, ao contrário, configurou-se como fora de integrá-la à novas formas de sociabilidade. Intervindo junto às crianças, no sentido de disciplinar seus hábitos, a escola foi capaz de intervir na família, e, através de reordenamento do seu cotidiano, atingir também a comunidade social mais ampla (COSTA, 2011, p. 241).

Santa Catarina foi marcada, segundo Sandro da Silveira Costa, pela sua origem,

[...] pela presença indígena, acrescida pela inserção de lusos, africanos, açorianos e madeirenses, a ocupação do território catarinense ganhou incremento com o fluxo imigratório europeu, iniciado no século XIX, introduzindo assim uma nova configuração cultural (COSTA, 2011, p. 238).

O processo de colonização de Santa Catarina foi um projeto de Estado, o qual recebeu grandes investimentos em diversos setores entre os anos de 1818 a 1930. A educação não era prioridade; neste contexto, o processo educacional ficava a encargo de províncias, entidades religiosas e assistencialistas. Foi o imigrante que organizou as suas próprias escolas e o ensino girava em torno da língua do país de origem; os alemães, na sua grande maioria, contavam com a ajuda da Igreja Luterana. Desde os primeiros momentos da colonização, segundo Celetino Sachet (1985), uma respeitável produção literária em alemão circulava na região, principalmente nas regiões de Blumenau e Joinville. Os principais jornais da época eram: “Blumenauer Zeitung” (1851-1938), “Immigrant” (1883-1891), “Der Urwaldsbote” (1893-1941). O imigrante destacado neste período da literatura, segundo Sachet, “vive um conflito entre a saudade-da-raiz e a esperança-do-novo-fruto. Uma literatura de dois lados onde o verso e o reverso se somam e se completam. Os valores e as categorias são marcadas por um sinal de igualdade” (SACHET, 1985, p. 122-123). Os principais autores de literatura alemã que deixaram a sua marca na literatura “teuto-brasileira-catarinense” foram: Georg Knoll, Victor Schleiff, Therese Stutzer, Gustav Stutzer, José Deeke, Emma Deeke, Gertrud Gross-Hering e Anni Brunner. Após a Segunda Guerra Mundial, há uma nova linha de literatura

catarinense: são filhos de alemães-brasileiros que escrevem em português, mas com alma alemã, destacando hábitos e costumes de alemães em suas produções, destacando-se nomes como Alexandre Konder, Augusto Sílvio Prodohl, Heinz Ribau, Lausimar Laus e Urda A. Kluger.

Com a era de Vargas, os alemães sofreram inúmeras perseguições. Com o Projeto de Nacionalização, o ensino da língua foi proibido. Qualquer publicação ou mesmo programas de rádios em língua alemã foram proibidos:

As maiores transformações e interferências estatais na estrutura educacional das regiões de imigração ocorreram durante a ditadura do Estado Novo (1939-1945), através do Projeto de Nacionalização do Ensino de Getúlio Vargas. Do ponto de vista da política catarinense, coube ao interventor de Vargas durante o Estado Novo, Nereu Ramos, o papel de propagador dessa política no estado. O nacionalismo varguista avançava as barreiras da esfera econômica e passava a interferir de forma incisiva no comportamento dos estrangeiros e seus descendentes no país. [...] efetuou-se uma propaganda mais incisiva sobre o caráter “trabalhador” e “disciplinado” do colono, sobretudo de origem teutônica, como forma de inculcar nas mentes o compromisso com a construção do futuro e do progresso do país. [...] fomentar, por meio de recursos legais, administrativos ou educacionais, a ideia ou nação de unidade nacional, tão necessária aos propósitos do governo brasileiro de gerenciar, de maneira centralizadora, os destinos da nação (COSTA, 2011, p. 239).

Segundo Gisele Lunkes (2012), a revista Sankt Paulusblatt é a única em língua alemã publicada no Brasil nos dias de hoje. Ela foi criada em 1912, pelo “Katholikentag” em Venâncio Aires/SC, no intuito de manter uma comunicação mensal entre os colonos e a informação sobre a vida dos imigrantes. A obra visava à promoção humana, organizada pelo padre jesuíta suíço Theodor Amstad, radicado para o Brasil desde 1885. A revista Sankt Paulusblatt, fonte de leitura desde a época da colonização, continua ainda em circulação entre os colonizadores e seus descendentes.

Foi criado em 1941, o Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda (DIP), objetivando regular os meios de comunicação, tais como a rádio e a imprensa escrita, bem como qualquer manifestação artística, como o teatro, a literatura entre outros. Nada podia influenciar a opinião pública nacional, a língua alemã que mais sofreu com as perseguições, eram vistos como “ameaças ao projeto de integração nacional de Vargas” (COSTA, 2011, p. 244).

Nos anos 20 a 40 foram criadas cartilhas e livros de leitura da Série Fontes, um para cada ano do curso primário, utilizados nas escolas públicas de Santa Catarina. Segundo Celestino e Sérgio Sachet, procuravam “refletir a vida do aluno no dia-a-dia familiar e social” (SACHET; SACHET, 1998, p. 248). O quarto livro reproduzia textos dos melhores autores

portugueses, brasileiros e catarinenses, como Luiz Delfino, Cruz e Sousa e Lauro Müller (único catarinense a fazer parte da Academia Brasileira de Letras).

A produção literária no Estado de Santa Catarina apresenta obras inseridas num contexto sócio-histórico-cultural, marcadas pelas transformações do público infantil e pelas tendências literárias no país em geral. Para Eliane S. D. Debus (1996), para compreendermos o percurso das obras literárias destinadas ao público infantil em nosso país, faz-se necessário observar o processo de construção do sentimento de infância, o aparecimento de uma literatura específica para esse público, o que está estreitamente vinculado às “transformações histórico-sociais, aos valores e às teorias educacionais de determinado período” (DEBUS, 1996, p.7).

Dois fatores foram de fundamental importância para o desenvolvimento das letras no Estado de Santa Catarina. Conforme Eliane S. D. Debus (1996), o surgimento da imprensa em 1831 e a instalação de instituições escolares, principalmente as de humanidades em 1843, ambas localizadas na capital da Província, geograficamente considerada um pedaço de terra entre a imensidão do mar (hoje a Ilha de Florianópolis). O povoamento irregular, a falta de comunicação com centros urbanos mais desenvolvidos, a ausência de um ensino regular e tantos outros fatores contribuíram para o isolamento cultural não só da Ilha de Florianópolis, como todo o estado de Santa Catarina do resto do país.

O ensino público em Santa Catarina, segundo Eliane Debus (1996), no século XIX, encontrava-se bastante precário: das 30 escolas primárias existentes na Província, em 1829, 03 eram públicas e 27 privadas. O assunto abordado resumia-se “à gramática latina, a gramática portuguesa e às quatro operações de aritmética” (DEBUS, 1996, p. 49). Em 1844, os jesuítas estabeleceram o ensino de humanidades, com aulas particulares de “latim, francês e filosofia” (DEBUS, 1996, p.50), ministradas pelo padre Joaquim Gomes de Oliveira e Paiva. Ainda no século XIX, o ensino primário e secundário, tanto público como privado, foi bastante irregular, havendo momentos de clímax e outros de decadência, pois inexistiam projetos educacionais efetivamente. Os catarinenses tinham dificuldade em ter acesso aos livros, que “eram encomendados e dependiam da benevolência de amigos para receber jornais do Rio de Janeiro e São Paulo” (DEBUS, 1996, p. 50).

Segundo Clestino Sachet (1985), o simbolismo é a única corrente literária de Santa Catarina que comparece nos estudos e nas antologias nacionais, destacando os catarinenses: Cruz e Sousa, Virgílio Várzea, Araújo Figueredo, Oscar Rosas e Ernâni Rosas.

Em 29 de abril de 1921, foi aprovado o estatuto da Associação Catarinense de Letras; seus membros sócios fundadores começaram a trabalhar de forma efetiva no ano de 1924, com designação de quarenta cadeiras<sup>2</sup>.

A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina, no entanto, é um fazer bastante recente e quase que inexistente até a década de 70, avaliado, segundo Eliane S. D. Debus (1996), pelo viés de constância, difusão e volume de obras.

No período colonial, Florianópolis foi colonizada pelos açorianos. As crianças daquela época conviviam com a literatura oral, com “histórias bruxólicas, de boitatás e peixes gigantes lutando com bravos pescadores. Tantas outras histórias orais vicejavam, sem dúvida, no interior do Estado” (DEBUS, 1996, p. 19). Causava estranheza falar em produção infantil escrita por catarinenses, antes de 1970, “cujos livros simplesmente não existiam nas livrarias e os escassos volumes existentes nas bibliotecas viviam às traças por falta de quem os conhecesse” (SILVA, 2009, p.21). A partir de 1970, no estado de Santa Catarina, como em todo o Brasil, houve importantes mudanças e avanços no que diz respeito ao público infantil, a criança foi vista como um ser em desenvolvimento, inteligente e capaz de criar, recriar e criticar como enfatiza Danusa Aparecida Silva,

Somente a partir de 1970 a produção literária dos escritores catarinenses endereçada a crianças e jovens vem a público sem a preocupação doutrinária ou com a incumbência de educar e formar esse futuro homem. A criança passa a ser representada e considerada destinatário capaz de inteligentemente criar, recriar e criticar. Os escritores catarinenses produzem uma ficção contextualizada às tendências contemporâneas, abordando desde fatos vividos no período da repressão política no país (ditadura de 1964) a temas emergentes como ecologia, injustiça social e questões voltadas à existência (SILVA, 2009, p. 19).

No panorama historiográfico, Heitor Luz Filho, segundo Celestino Sachet (1985), pode ter sido o primeiro escritor de Santa Catarina a dedicar-se ao público infantil. Recebeu o “Prêmio SAPS de Literatura Infantil de 1951”, com a obra *Uma Aventura no Céu*. Outro livro de que se tem registro, direcionado ao público infantil, com “fins nitidamente morais” (SACHET, 1985, p. 170), foi a obra de Lausimar Laus, publicada em 1949, com o título *Brincando no Olimpo*. Foi publicado em capítulos numa revista e, somente em 1953, em livro.

Celestino Sachet divide a história da literatura infantil do Estado de Santa Catarina em dois momentos: “a visão-do-adulto dos pioneiros dos anos 50 e a atitude visão-da-criança, a

---

<sup>2</sup> Disponível no site [http://pt.wikipedia.org/wiki/Academia\\_Catarinense\\_de\\_Letras](http://pt.wikipedia.org/wiki/Academia_Catarinense_de_Letras) a relação dos imortais e seus sucessores da Academia Catarinense de Letras. Acesso em: 09.02.2015.

partir de meados de década de 70” (SACHET, 1985, p. 170). No primeiro momento, o autor a caracteriza como “narrativa ilusória, fantasista ou encantatória” (SACHET, 1985, p. 170), destacando Heitor Luz Filho, Lausimar Laus, Leo Vitor, Wilson Rio Apa, Balbino Martins e Nilson Mello como pioneiros da literatura infantil catarinenses. No segundo momento a caracteriza como “literatura do real, do cotidiano” (SACHET, 1985, p. 170), destacando Maria de Lourdes Ramos Krieger Locks e Werner Zots.

Na interpretação de Eliane S. D. Debus (1996), há duas visões de textos dirigidos ao público infantil “um, no qual predomina uma visão adultocêntrica, a impor-se monologicamente à criança, transmitindo determinados conteúdos no intuito de educar” (DEBUS, 1996, p. 22); outro, “centrado no diálogo com o leitor, aproximando-se dos desejos e anseios infantis, sem preconceitos, chamando-o à reflexão perante o desvelamento do Outro” (DEBUS, 1996, p. 22). A primeira concepção visa um receptor passivo aos ensinamentos; na segunda, encontra-se uma narrativa capaz de desfigurar relações opressivas e configurar um novo papel: “contribuir para a sua emancipação” (DEBUS, 1996, p. 22).

As histórias dos anos 50 apresentavam forte tendência formativa e informativa, havendo uma preocupação em “orientar a criança, mostrando o embate entre o bem e o mal, o prêmio e o castigo, os valores que devem ser preservados. A literatura é utilizada para passar informações escolares” (DEBUS, 1996, p. 25). A produção literária dos anos 70 direcionada para o público infantil começa a se desenvolver de forma perceptível, segundo Debus (1996), tanto no campo da produção como promoção e divulgação da leitura e do livro infantil, destacando: a Associação Catarinense de Editores e Livrários (ACEL), fundada em 1972 pelo editor Odilon Lunardelli, no intuito de unir todos àqueles que trabalham com o livro, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do comércio livreiro e para a divulgação do livro; o Sistema de Bibliotecas Públicas de Santa Catarina (SBPSC), desenvolvendo um importante trabalho com os bibliotecários da importância e da valorização do leitor infantil; o Serviço Social do Comércio de Santa Catarina (SESC), promovendo feiras do livro infantil desde 1980; a Livraria Cuca Fresca, fundada em 1982, considerada a primeira livraria especializada em literatura infantil-juvenil do Estado.

A partir dos anos 80 a literatura infantil catarinense, segundo Celestino Sachet (2012), “liberta-se do compromisso de dar-uma-lição, da pedagogia impositiva, e se encaminha para assumir a visão do pequeno leitor, cujos valores giram em torno de eixos distanciados da sociedade comandada pelos adultos” (SACHET, 2012, p. 527). Para o autor, um forte impulso



dessa nova literatura se deve pelo incentivo Coleção Pró-Criança, organizada e editada em 1985-1986 pela Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense (LADESC).

Analisar e apontar todas as obras existentes em nosso Estado seria exaustivo, não é de momento nosso objeto de estudo. Considera-se literatura infantil catarinense todas as obras publicadas, via livro, para o público infantil. Já autores, o critério é de nascimento ou permanência no Estado de Santa Catarina. Para Celestino Sachet (1985), definir literatura catarinense não é jurar a “catarinidade” ou o “catarinensismo” de escritores que aqui nasceram ou que aqui fixaram residência, mas “dizer aos quatro cantos de Santa Catarina e às quatro pontas do Brasil que o livro dos catarinenses está em condições de ser submetido ao filtro de uma crítica” (SACHET, 1985, p. 07). A literatura de Santa Catarina seria para ele, “o patrimônio de nossas terras e de nossas gentes e como a manifestação de um grupo social e político que vem se formando através dos tempos e que se adapta às correntes da História e da Cultura” (SACHET, 1985, p. 07-08). No entanto, o que importa, não é “a escritura da Estética, mas a cultura de Vivência” (SACHET, 1985, p. 08).

Salim Miguel, considerado um dos grandes nomes da literatura catarinense, numa entrevista concedida à Marilda Coutinho, faz importantes considerações sobre a atitude que se deve adotar frente à “catarinidade” dos autores:

Não sei se há algo que especifique um escritor catarinense. Será por acaso, o fato de ter nascido em terra catarinense? Ou ter se criado e vivido aqui? No primeiro caso, vamos a um exemplo concreto: Deonísio da Silva, nascido em Santa Catarina, mas com toda formação e vivência fora daqui será, dentro de tal configuração, um escritor catarinense, já que sua postura e sua temática raramente se circunscrevem ao estado? Por outro lado, Holdemar Menezes, nascido no Ceará, criado no Rio onde se formou, mas com um tipo de literatura e de temas voltados para a realidade catarinense não será, na verdade, um escritor catarinense? Penso que, basicamente, o necessário é que alguém seja de tudo escritor. Depois vem o depois. E à denominação escritor catarinense, prefiro escritor de Santa Catarina (COUTINHO, 1985, p.145 aput BERTO, 2009, p. 15).

Sendo assim, para Salim Miguel, escritor catarinense não é aquele que simplesmente nasceu em Santa Catarina, mas aqueles que produzem obras nesse Estado. Toda obra com temas voltados para a nossa realidade, torna-se fruto dessa literatura. Como já dizia Celestino Sachet, a literatura catarinense é a “manifestação de uma História e a proclamação de um Desejo” (SACHET, 1985, p 08). A produção literária infantil no Estado não é homogênea, como enfatiza Debus,

A produção literária para crianças e jovens em nosso Estado não é homogêneo, quer seja na temática, quer no diálogo com o leitor. Muitas obras infantis continuam a

passar a visão dicotômica da realidade, voltadas exclusivamente ao didatismo, com personagens estereótipos reforçando um discurso autoritário. Por outro lado, percebe-se a produção de obras de qualidade, comprometidas com o leitor.

Partindo dessa tentativa de esboçar o que se tem produzido no Estado, percebe-se que a produção literária para público mirim aumentou sensivelmente a partir da década de 70 e, se quantidade não é sinônimo de qualidade, podemos dizer que a quantidade colabora para a seleção de qualidade. Santa Catarina possui uma literatura para crianças e esta não pode ser esquecida, deve ser lembrada, avaliada para que possamos ter mais e mais livros à disposição do público leitor (DEBUS, 1996, p. 39).

Eliane Debus, Simone Cintra e Maria Laura P. Spengler (2014) desenvolveram um trabalho que resultou no livro *online: Literatura infantil e juvenil em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos*. Nele realizam um mapeamento dos livros e autores de obras destinadas ao público infantil e juvenil do estado de Santa Catarina, reunindo 239 biografias de escritores, tradutores e ilustradores e 837 resenhas de livros infantis e juvenis<sup>3</sup>.

Diante este trabalho, cabe a nós educadores sermos mediadores neste processo, obtermos o conhecimento e ajudar na divulgação das obras e autores da literatura infantil de Santa Catarina, com vistas ao incentivo dessas leituras junto as nossas escolas. Além do benefício da aquisição de competências da oralidade, leitura e produção textual, os pequenos leitores terão contato com a produção artística de autores que, através de suas obras, oferecem sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, a do contexto catarinense. Partindo dessa premissa, o livro infantil é útil, mas nem tudo o que é publicado pode ser chamado de literatura. Visando somente o lucro, muitos escritores e editoras passam a publicar obras sem a devida preocupação com a qualidade literária. Algumas obras não vendem porque não possuem editoras de renomes, cabe aos profissionais da educação mediar este processo, como aponta Danusia Aparecida Silva,

Enquanto mercadoria, o livro, submetido à compra e venda a fim de chegar às mãos do leitor, necessita de um mediador, ou seja, a mídia. Já como instrumento cultural e social depende das agências formadoras de leitores: escolas, bibliotecários, professores cuja mediação aproxima os dois pólos, a obra literária e o leitor. Nessa ótica toda ação que se propõe a enredar sujeito e objeto efetua uma função útil e criando a lenda sobre o livro inscreve-o no rol das coisas prazerosas (SILVA, in GOULART, 2009, p.20).

---

<sup>3</sup> Livro online disponível no site <http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/apresentacao>> Acesso: 09.02.2015.

Outro nome importante na literatura infantil do estado de Santa Catarina é Yeda Goulart, que é representante em Santa Catarina da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil. Yeda Goulart coordenou a antologia *Presença da Literatura Infantil e Juvenil em Santa Catarina*.

Eliane Debus é doutora em letras e professora na UFSC, investigadora Associada do Centro de Investigação em Promoção da Literacia e Bem-Estar da Criança em Portugal, autora de vários livros. Organizou um trabalho de levantamento sobre obras publicadas de autores e ilustradores de Santa Catarina, não na intenção de levantar juízo de valor, mas no intuito de mapear a produção literária no Estado. Com o título: *Literatura infantil e juvenil*: produzida em Santa Catarina. Disponível no livro on-line que já se encontra na sua 2ª edição em 2014.

Trabalhar com a literatura local nas escolas é valer-se, segundo Eliane Debus, de “temáticas e personagens próximas a vivência dos leitores, visto que o leitor só poderá gostar daquilo que compreende e compreende com maior intensidade e facilidade aquilo de que gosta, que lhe é próximo” (DEBUS, 1996, p. 110). A ideia é ir além das potencialidades já alcanças pela leitura, pois “a criança é capaz de ir além do seu comportamento costumeiro, possibilitando a leitura de livros que a despertem para o novo, o não conhecido, tanto no que diz respeito à temática como à linguagem” (DEBUS, 1996, p. 63). Negligenciar a existência da produção literária para crianças, da forma como é tratada e utilizada, segundo Eliane Debus (1996), é apoiar as práticas desiguais de forma pragmática como se trata a literatura infantil no nosso Estado. Sua presença é fato! Falta “visitar aquele a quem essa literatura se destina: o leitor” (DEBUS, 1996, p. 64).

### **3.2 Literatura e região oeste do Estado de Santa Catarina**

Costuma-se identificar como região Oeste de Santa Catarina, segundo Silva e Rosa (2010), o território equivalente à área de jurisdição político-administrativa do município de Chapecó (naquele momento como Velho Chapecó), quando de sua criação, em 1917, que tinha por limites: o município de Cruzeiro (atual Joaçaba) ao Leste, a República da Argentina ao Oeste; o Estado do Paraná ao Norte e o Estado do Rio Grande do Sul ao Sul.

A região oeste do estado de Santa Catarina foi uma área de muitas disputas. Para Alison Antonio Paim (2006), a disputa inicialmente era entre Portugal e Espanha, num segundo momento, entre Brasil e Argentina e, num terceiro momento, entre Paraná e Santa Catarina, originando a Guerra do Contestado (1912-1916), quando só então se definiu que o território pertencia ao estado de Santa Catarina. Para manter o território conquistado do

Paraná “era preciso “povoá-lo”; para tanto, investiu-se num intenso processo de colonização” (PAIM, 2006, p. 125).

A região oeste de Santa Catarina era habitada pelos índios Kaingang (segundo estudos arqueológicos, vestígios foram encontrados na bacia do Rio Uruguai o grupo teria chegado à região, por volta de 5.500 a.C.). Os colonos que compravam as terras no Oeste Catarinense queriam que elas “estivessem limpas, ou seja, sem moradores. Para a limpeza da terra os caboclos e os poucos indígenas que ainda viviam foram expulsos de suas terras, pois eram considerados improdutivos” (PAIM, 2006, p. 126).

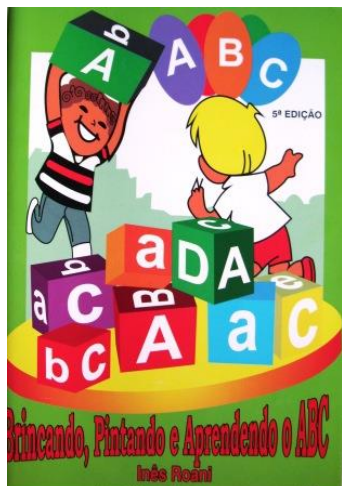
Mais tarde várias medidas foram sendo tomadas para integrar o Oeste aos demais espaços do estado de Santa Catarina, como a construção de estradas e escolas. Até então, as escolas eram ligadas às comunidades religiosas (luteranas e católicas). Como em todo o Estado, nas comunidades do oeste, inclusive nas escolas, a língua falada e ensinada era a dos imigrantes, alemão e italiano. Após a Segunda Guerra Mundial, o governo de Vargas “proibiu que as pessoas falassem suas línguas de origem, os colonos foram presos por esse motivo e as escolas fechadas. Os órgãos governamentais realizaram uma cruzada nacionalizadora em toda a região oeste de Santa Catarina” (PAIM, 2006, p.127).

A partir de 1940, aumentou de forma considerável o povoado no Extremo Oeste. Imigrantes alemães, italianos, principalmente, deslocavam-se do Rio Grande do Sul para as novas terras, muitos vieram de balsa pelo Rio Uruguai no intuito de explorar as terras e “a riqueza em madeiras existentes” (BAVARESCO, s/ano, s/p). O imigrante europeu era visto pelo governo, como “a esperança de levar aquele “vazio” ao verdadeiro progresso” (BAVARESCO, s/ano, s/p). As transformações que ocorreram a partir da colonização estão inteiramente ligadas às relações sociais, segundo Paulo Ricardo Bavaresco (s/ano), identificadas pelo modo de vida, lazer, trabalho, cultivo da terra e na construção da paisagem cultural.

O imigrante com a sua herança cultural, ao povoar a região, entrou em choque com a cultura e o modo de vida do caboclo. Para Bavaresco (s/ano), o caboclo não mantinha simpatia pelos colonos e até os rejeitava ao frequentar a escola, porque o professor era alemão ou italiano.

A igreja e a escola sempre se preocupavam para evitar a fusão do imigrante com os nativos, “para que não ocorresse o acaboclamento dos europeus” (BAVARESCO, s/ano, s/p). Segundo Bavaresco, a aquisição de terras, de bens, era fruto do trabalho e com o suor do dia a dia. Valores esses, se chocavam com o modo de vida do caboclo. Esses não possuíam a posse

da terra, consideravam os colonos imigrantes de “intrusos” e considerados pela maioria “a peste branca”. Em virtude disso, os caboclos sofreram discriminações, no âmbito social e cultural, dificultando, dessa forma, a socialização no oeste Catarinense. Essa segregação étnica, para Bavaresco, foi negativa para o desenvolvimento da região, dificultando o intercâmbio comercial e aprofundou a desigualdade social.



A primeira obra direcionada ao público infantil na região oeste, que se tem conhecimento é o *Brincando, Pintando e Aprendendo o ABC* (1999), da poetisa e escritora Inês Roani, que é natural de Carazinho/RS, nasceu em 2 de março de 1958. Possui 15 livros publicados, entre eles *Faces da vida* (1982), que lhe rendeu o prêmio de “Jovem Revelação na Poesia”, pela ESCARJ Rio de Janeiro. Inês viveu por vários anos em São Miguel do Oeste/SC e atualmente vive em Chapecó/SC, participa da ACHE- Associação Chapecoense de Escritores, membro do Conselho Fiscal, e participou de várias Antologias da ACHE. Inês é Acadêmica Imortal da ALB - Academia de Letras do Brasil /SC, ocupa a cadeira nº28, é membro Honorário do Clube Internacional da Boa Leitura. É integrante da Academia de Letras de Uruguaiana, participa da Associação Uruguaiana de Escritores e Editores, do Clube da Poesia de Uruguaiana. É Sócio Fundador da Academia Literária do extremo Oeste de SC, ocupa a cadeira nº 06. Publicou mais dois livros para o público infantil: *Cantigas de Ninar e Brincar* (2003) e *Lágrimas de uma Boneca* (2007), um conto na qual conta sua própria vida. Inês é vítima da talidomida, mas suas dificuldades não a impedem de participar de feiras e exposições. Visita as escolas e promove diversas palestras sobre sua vida e poesia.

Em 1995, foi criada a Academia Literária do extremo oeste de SC, com a Lei nº 3.738 de 19 de Setembro de 1995 com sede em São Miguel do Oeste. No momento, encontra-se desativada por falta de coordenação, e os documentos encontram-se arquivos na Prefeitura Municipal deste município.

Destacamos a ACHE (Associação Chapecoense de Escritores) que auxilia na divulgação de escritores e suas obras da região oeste mais especificamente. Fundada em 17 de junho de 1986, por Pedro Albeirice, Maria Aparecida Gobbi, Alfredo Bays, Afonso Martini, Ageu Nunes Vieira, Agostinho Duarte, Maria Silvana Paz, Antônio Chiarello, Arno Mello Schlichting, Airton Bevilacqua, Daniel Felau e Hoswaldo A. Carraro. Teve seu Estatuto Social registrado no livro A-07, Fls. 248, sob o nº 1.447, em 17 de janeiro

de 1992, no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, 10 Ofício da Comarca de Chapecó/SC. Com a finalidade de promover a integração dos escritores da região oeste e também na divulgação de suas obras. Desde a sua criação até a presente data, a Associação Chapecoense de Escritores teve como seus Presidentes os seguintes acheanos: de 1986 a 1988: Pedro Albeirice, de 1989: Maria Aparecida Gobbi Adamczuc, de 1990: Silvério da Costa, de 1991 a 1992: Volnir Mendes, de 1993 a 1994: Silvério da Costa, de 1995 a 1996 e 1997: Jovani Santos, de 1998 a 1999: Torres Pereira, de 2000 a 2001: Anair Weirich, de 2002 a 2003: Reinaldo Corona, de 2004 a 2005: Henrique Nakalski, de 2006 a 2007: Reinaldo Corona, de 2008 a 2009: Torres Pereira, de 2010 a 2011: Anair Weirich, de 2012 a 2013: Ladir F. Wigikoski (Branca) e de 2014: Jairo dos Santos.

### **3.3 Estrutura narrativa em obras de Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini**

#### **3.3.1 Escritoras Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini e suas obras**



**Anair Weirich**<sup>4</sup> é natural de Chapecó, SC. Nascida em 02 de novembro de 1951, conquista a criançada com as suas poesias. Ela mesma perfuma os livros com óleo de rosas, para que todos se lembrem dela ao ler o livro. Ela se considera uma autora independente, tem mais de quinze anos na estrada, vende seus livros quase que de porta em porta.

Tornou-se bastante conhecida em Santa Catarina pela sua incansável rotina de viagens pelo Estado comercializando livros, tanto os seus quanto de colegas escritores. Participa de inúmeras feiras e é divulgadora da cultura literária catarinense. A escritora vive da venda dos seus livros desde 1996; visita escolas, ministra palestras, faz recitais e participa de feiras de livros em toda a região sul do país, encantando a todos com o seu entusiasmo e criatividade.

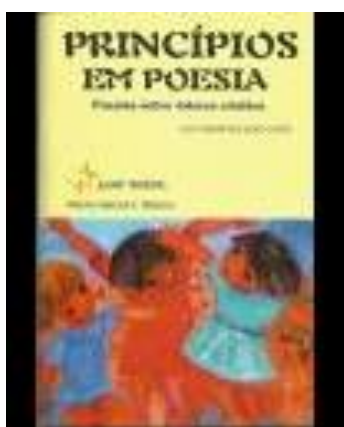
Anair pertence à Academia Parano - Catarinense de Letras, e é titular da cadeira nº 36, ocupada pelo escritor mafrense Norton Salazar Teixeira. Foi presidente na gestão 2000-2002/2010-2012, tesoureira na gestão 2002-2003, e em 2006-2007, foi secretária da ACHE

---

<sup>4</sup> Disponível no livro online <http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/autores/weirich-anair>. Resenha do livro *Adolfo, o cãozinho das praias*, publicada no livro online, realizada por Aline Cavalheiro, acadêmica do curso de Pedagogia na UFSC, 2012. Disponível em: <http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/obras/adolfo-o-caozinho-das-praias>. Acesso: 09.02.2015.

(Associação Chapecoense de Escritores). É integrante da UBE (União Brasileira de Escritores), seccional/SC, também da SEB (Sociedade Escritores de Blumenau), da Academia Internacional de Letras “Três Fronteiras” e o Centro de Estudos e Difusão Cultural Romaguera Corrêa, na Associação Uruguaianense de Escritores e Editores e a Academia Internacional de Ciências Humanísticas e ao Clube da Poesia de Uruguaiana. A escritora participou de inúmeras antologias e recebeu diversos prêmios que, de certa forma, a “incentivam a continuar sacoleando livros, sacoleando sonhos e promovendo a literatura de Santa Catarina” (LUNARDI, 2012, s/p). Quando perguntada sobre publicações de livros, Anair justifica, pois pra ela “é do querer ardente que nasce a conquista da vitória”.

Anair publicou 15 livros, 06 são direcionados ao público infantil, tais como: *Pitando Poesias* (2004), *Tic Tac: Sons da Infância* (2012), *Adolfo: o cãozinho das praias* (2012), *Doce jeito de ser criança* (2007), *Os fantasmas do Moinho Abandonado* (s/d), *Princípios em Poesias: poesias sobre valores cristãos* (2013).



### ***Adolfo: o cãozinho das praias, Anair Weirich***

Uma história para o público infanto-juvenil que conta às aventuras de um cãozinho chamado Adolfo. O cenário são as praias lindas da ilha de Florianópolis. As ilustrações são fotos do cachorrinho e da praia.

Uma família muito humilde se preparou para a mudança de cidade; o motorista do caminhão de mudanças, que dirigia bêbado, fez as curvas em alta velocidade, o que com que faz com que a cachorrinha, que estava grávida, caísse do caminhão. Os filhotinhos nasceram aí mesmo. O pai de Glorinha os encontrou e os levou pra casa, para alegria de todos.

Certo dia, a cachorrinha saiu para passear e encontrou a antiga família. Glorinha ficou com o filhotinho (sem raça definida) que mais a agradava e lhe deu o nome de Adolfo. Ele era tão gracioso que, ao passear, fazia muita amizade. Vivia solto e alegre, todo dia trazia outros cães para casa, mesmos sujos e com pulga, dividia seu alimento. Faz muitos passeios, mas sempre volta!



**Ladir F. Wigkoski (Branca)**<sup>5</sup> nasceu em 1973, na cidade de Santa Helena (PR) e, atualmente, reside em Coronel Freitas (SC). Ladir é cabeleireira e instrutora de cursos, mãe de Cristina e Amanda. A vovó Dileta da história é a sua própria mãe, que conta histórias para as netas. Através dessa história, quis representar a sua própria família, por ela ser um verdadeiro formigueiro, símbolo de amor, união e trabalho em equipe. Publicou os livros: *Magia dos Sentimentos* (2002); *A formiguinha contadora de histórias* (2012).

Ladir é integrante da ACHE desde 2002. Foi Secretária da Associação no biênio 2003-2004, Presidente no biênio 2012-2013, e atualmente é Tesoureira, biênio 2014-2015. É membro da Academia de Ciências e Letras de Minas Gerais – ACLA, desde 2012. Participou da 9ª a 13ª Antologia da ACHE (Associação Chapecoense de Escritores). Publicou poesia na Coletânea no Portal do Poeta Brasileiro, na 5ª Bienal Internacional do Livro de Alagoas. Participa de vários trabalhos poéticos, varais literários, projeto Poema aos Quatro Ventos; e participa do Projeto Retratos Literários de Chapecó.

---

<sup>5</sup> Disponível no site no livro online <http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/autores/wigkoski-ladir>. Resenha do livro *A Formiguinha contadora de histórias*, publicada no livro online, realizada por Melany Rezende, acadêmica do curso de Pedagogia na UFSC, 2013. Disponível em: <http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/obras/a-formiguinha-contadora-de-historias>. Acesso: 09.02.2015.





***A formiguinha contadora de histórias, Ladir F. Wigikoski (Branca)***

A formiguinha Cristina é o personagem principal da história. As formigas, a cada inverno, criavam e recriavam histórias novas. Com a ajuda de sua avó, Cristina já se empolgava em criar as suas próprias histórias. Criou a história *A Formiguinha Amanda e o Grilo Gabriel*, na qual conta que o formigueiro foi atacado por um tamanduá que mais parecia um terremoto. Somente a avó Dileta, a neta Amanda e uma larva sobreviveram ao ataque. Com ajuda do grilo Gabriel, que sabe saltar alto e rápido, conheceram um novo lar juntamente as formigas saúvas. Após terminar a contar a história, todos aplaudiram, Vovó fica muito feliz por sua netinha já fazer parte da hora de contação de histórias.



**Therê Osmari Bagatini (Terezinha Osmari Bagatini)**, nasceu em 25 de junho de 1965, em São José do Cedro/SC e, em 1992, mudou-se para São Miguel do Oeste/SC. Desde 1984, dedica-se à educação, principalmente ao público infantil e a coordenação pedagógica. Em 2004 conquistou o Prêmio “Além das Letras”, do Instituto Avisa Lá. Atualmente, é Gerente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Coordenadora Municipal do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), escritora de obras para o público infantil e juvenil; dirigente da Editora Mais que Palavras (MqP) e autora dos projetos culturais “Formação de Novos Escritores Infantis”, “Volte às Aulas com História e Viagem Literária pela Amazônia”, aprovados no Ministério da Cultura (MinC), entre outros. Títulos de sua autoria publicados: *A Jiboia Manuelita* (2012), *As coisas que Baltazar Inventava* (2012), *Duda e seus amigos: quem vive com quem?* (2014),



### ***As coisas que Baltazar inventa, Therê Osmari Bagatini***

Baltazar é um coelho que adorava inventar coisas, mas sem a horta de seu Osório, o que seria de suas invenções? Também tem o milharal da lebre Valquíria. No domingo, Baltazar queria desenhar e pintar, mas não tinha lápis nem tinta; foi na horta de seu Osório, pegou uma beterraba, cortou-a em palitos como se fossem lápis. Pintou um castelo.

Na segunda feira, acordou com vontade de comer bolo, mas não tinha ingredientes necessários para fazê-lo. Pensou num bolo de cenoura, voltou à horta de seu Osório, pegou três cenouras, retornou para casa, misturou os ingredientes e, pronto, tinha um bolo.

Na manhã seguinte, na terça feira, logo após a chuva, foi ao milharal de dona Valquíria, quis enfeitar o castelo com os grãos.

Na manhã de quarta feira, acordou com vontade de criar um espantalho, pegou uma abóbora e algumas palhas. Imaginou a Valquíria muito feliz.

Noutro dia, quinta feira, queria tomar um suco fresquinho, voltou na horta, pegou espinafre. Mas seu Osório o surpreendeu, não gostando da atitude do coelho, mas como já estava arrancado, deixou-o levar a verdura. Baltazar voltou pra casa e fez um suco gostoso: espinafre com limão. E com folhas esmagadas pintou a grama ao redor do castelo.

Na manhã se sexta feira, voltou à horta de seu Osório, “pegar umas coisinhas”. Seu Osório o surpreendeu de novo, mas tão logo o coelho disse que estava aí para lhe fazer um convite, passar uma tarde especial na sua casa, o dono da horta ficou feliz. Saiu dali, como sempre, assobiando, avistou Valquíria espantando os pássaros no milharal, também a convidou para uma tarde especial.

Com o resto da beterraba e espinafre que Baltazar havia guardado na geladeira, inventou uma massa de modelar, com a qual brincou muito.

No sábado, arrumou a casa, varreu o quintal e, após o almoço, seu Osório e dona Valquíria chegaram, brincaram de modelar a tarde inteira. Os amigos gostaram do que o Baltazar havia inventado. Afinal, tinham um amigo inventor.

### **3.3.2 Análise da estrutura narrativa em obras das escritoras Anair Weirich, Ladir F. Wigikoski e Therê Osmari Bagatini**

As diversas formas de narrativas estão presentes em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. Para Barthes (1993), a narrativa começa com a própria história da humanidade, não há nenhum grupo que não tenha narrativas. As narrativas estão presentes no mundo como a vida e são apresentadas sob diversas formas,

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem estruturada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação (BARTHES, 2013, p. 19).

Precisamos pensar a literatura como uma obra de arte. Para Juracy Assmann Saraiva (2001), o desenrolar da história abrange o conjunto de acontecimentos ligados entre si, por relação de causa e efeito dispostos de uma forma sucessiva e cronológica, constituída pelos principais componentes, tais como: as ações, personagens, espaço e tempo. Caracterizados por Bremond (2013) como sequências elementares, que formam o bloco narrativo, comportando três funções obrigatórias e essenciais na organização de todo o processo de construção da narrativa: virtualidade, atualização e fechamento, compõem a história.

Para Nelly Novaes Coelho (2000a), a obra literária é composta por um corpo verbal, que é a invenção transformada em palavras. As operações que compõem uma obra são os recursos estruturais ou estilísticos, considerados por ela como processos de composição. É a “arte do autor em inventar ou manipular esses processos e recursos que resulta a matéria literária” (COELHO, 2000a, p. 66). A autora destaca dez importantes fatores estruturantes na composição da matéria narrativa, na qual queremos enquadrar as obras *Adolfo: o cãozinho das praias*, de Anair Weirich, *A formiguinha contadora de histórias*, de Ladir Wigikoski e *As coisas que Baltazar inventa*, de Therê Osmari Bagatini. São elas: o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, o gênero narrativo, personagens, espaço, tempo, linguagem ou discurso narrativo e leitor ou ouvinte.

O narrador é considerado o agente condutor da narrativa, a voz que fala, responsável pela enunciação e pela dinâmica que efetiva a narrativa, produzindo o discurso narrativo. O narrador na categoria de contar histórias é uma espécie de mediador entre os acontecimentos e o leitor, assumindo o testemunho dos fatos ou acontecimentos, como se eles fossem reais. Para João Batista Cardoso (2001), o narrador é o elemento textual que conta a história, apresenta e explica os fatos que se sucedem no tempo e introduz os personagens: “interage com o leitor no processo de recepção” (CARDOSO, 2001, p. 36).

As narrativas que formam o *corpus* deste trabalho possuem um narrador adulto que fala a um interlocutor criança. Raramente o narrador dialoga com o leitor; o mesmo é onisciente, ou seja, os acontecimentos são narrados na terceira pessoa e o posicionamento do narrador é daqueles que conhece os pormenores dos acontecimentos, tanto exteriores quanto

interiores, causa e efeito, inclusive o seu presente, passado e futuro. O narrador assiste aos acontecimentos que está relatando, mas não participa das ações dos personagens. Como podemos observar nas obras em questão. Em *Adolfo: o cãozinho das praias*, o narrador se apresenta em 3ª pessoa: “desde o início, seu Manoel e Dona Luísa conversavam com Adolfo como se ele fosse gente, e ele entendia. Sabia quando deveria sair de dentro de casa e quando podia entrar!” (WEIRICH, 2012, p.11). O mesmo acontece em *As coisas que Baltazar inventa*:

O Coelho Baltazar vive tipo gente, numa casa com quarto, cozinha, varanda e um imenso quintal, onde planta abóboras. Mais adiante, na baixada, fica a horta do coelho Osório e, logo abaixo, a plantação de milho da lebre Valquíria (BAGATINI, 2012, s/p).

E em *A formiguinha contadora de histórias*, um conto com características da fábula:

As formigas mais velhas eram respeitadas por todos, elas eram o exemplo a seguir. Também eram encarregadas de criar novas histórias, e quando chegasse o inverno, elas teriam novidades para contar a todos, e o tempo passaria mais rápido. [...] Cristina era uma formiguinha muito esperta e inteligente, já sabia ler e escrever. O inverno já havia chegado, ela queria ler todos os livros da biblioteca, pois haviam muitos escritos dos anos passados, e a cada ano eram criadas novas histórias (WIGIKOSKI, 2012, p.11).

O foco narrativo indica o olhar através do qual são vistos todos os episódios do que é narrado, desvendando situações ou fatos. Toda narrativa consiste em “um discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação” (BREMONT, 2013, p. 118). O foco narrativo, nas obras em questão, é externo, narrado na terceira pessoa, como já foi caracterizado, pois o narrador não participa dos acontecimentos, somente narra os fatos.

A história da narrativa é considerada o enredo da obra literária, que “surge de uma ‘situação problemática’ que desequilibra a vida normal das personagens” (COELHO, 2000a, p. 70). Os textos narrativos analisados apresentam uma história com início, meio e fim, distribuídos numa camada temporal linear, revelando-se no decorrer do texto como introdução, desenvolvimento e conclusão. Para João Batista Cardoso, a sequência narrativa é um importante item que convém ser lembrada, a “exposição, apresentação ou introdução; complicação ou desenvolvimento; clímax e desfecho, desenlace ou conclusão” (CARDOSO, 2001, p. 44), pois ela ajuda o leitor a compreender com clareza o enredo, sem que ele se perca em saltos temporais diversos. Para o autor, a introdução “é a parte do texto que apresenta

(cria) o conflito” e o desenvolvimento “é a parte em que o conflito se desenrola, em que os elementos em litígio entram em *luta* buscando uma solução, cujo o resultado é a conclusão” (CARDOSO, 2001, p. 47).

Em *Adolto*: o cãozinho das praias, a história ou o enredo gira ao redor da situação problema em que se encontrava o cachorrinho, filhote da cachorra que havia caído do caminhão de mudança:

[...] carregaram um caminhão para fazerem uma mudança. Junto a mudança, foi carregada também uma cachorrinha grávida, com um enorme barrigão. O motorista, que estava bêbado, durante o trajeto fazia as curvas em bastante velocidade. Foram perdidos muitos utensílios da casa, mas também a cachorrinha Tina, que acabou ganhando os filhotes na estrada onde caiu. Nasceram quatro cachorrinhos, e foi Seu Manoel quem os achou, quando voltava do trabalho, já fraquinhos, fraquinhos. Levou-os para casa, junto com sua mãezinha, e os cercaram de todos os cuidados, com Glorinha a mimá-los o tempo todo! [...] Com Glorinha ficou um tufinho de pelos preto e branco, sem raça definida, mas com algumas características de border collie (WEINRICH, 2012, p.10-11).

Na narrativa *As coisas que Baltazar inventa*, a história gira em torno da situação problema do Coelho, que não tinha o material necessário para realizar suas invenções: “todas as manhãs, Baltazar acorda com vontade de inventar coisas, mas quando não tem o que precisa, saía à procura pela vizinhança” (BAGATINI, 2012, s/p). Na história de *A formiguinha contadora de histórias*, tudo começou quando o formigueiro foi atacado por um tamanduá,

De repente, sentiram que a terra tremeu e imediatamente começou a cair o ninho sobre seus corpos, uns eram esmagados, outros tentavam fugir, pensando que fosse um terremoto. Mas na verdade, o formigueiro estava sendo atacado por um enorme Tamanduá; e que chance teriam as pobres formigas contra aquele devorador de insetos, que em poucos minutos, devorou o formigueiro (WIGIKOSKI, 2012, p. 10).

A efabulação é a estrutura dada à sequência narrativa. Nas obras em questão, ela se dá de forma linear, obedecendo à sucessão normal dos acontecimentos. Com início, meio e fim bem definidos, significa que o pequeno leitor irá acompanhar a narração de acordo com os acontecimentos das ações das personagens, sem fragmentação ou saltos temporais.

Os gêneros narrativos possuem divisões literárias para estudos e análises das obras tais como: romance, novela, conto, crônica e fábula. As obras em questão podem ser enquadradas como contos, elas finalizam a história com intenção de uma lição de moral, adotando características das fábulas.

Os personagens são os elementos decisivos da efabulação, pois neles concentramos o nosso interesse de ler. Segundo João Batista Cardoso, o personagem principal é o protagonista “aquele que se opõe ao desejo de um antagonista, que pode ser uma pessoa, o destino, o ambiente, uma instituição ou qualquer outro elemento personificado ou personificável” (CARDOSO, 2001, p. 42). Para o autor, personagem principal “é sempre o mais virtuoso na narrativa tradicional, aquele em torno de quem os fatos se desenrolam, o que centraliza a ação; os outros personagens estarão de uma ou de outra forma em função dele” (CARDOSO, 2001, p. 42).

Segundo Juracy Assmann Saraiva (2001), o processo dinâmico da sucessão das ações concretizam-se através da personagem, e esta ganha vida através de suas ações. Desse modo, a análise da personagem exige que consideremos suas interrelações, que ela chama de sequencialidade, e a significação dos agentes ficcionais resulta da carga semântica dos contextos sócio-histórico-culturais.

Em *Adolfo*: o cãozinho das praias, o personagem principal é o cachorro Adolfo, com característica animal, mas muito bem treinado pela sua dona, tornando-se um membro da família. Em *As coisas que Baltazar inventa*, o personagem principal é o coelho, possui características estereotipadas, com características humanas, rodeado por amigos animais que cultivam a terra. Em *A formiguinha contadora de histórias*, o personagem principal é a formiguinha Cristina, também com características humanas, representando comportamentos ou padrões morais.

O coelho Baltazar ainda é criança; passa uma imagem de uma criança feliz, criativa e ativa, sempre pronta para novas invenções. Porém, observa-se que vive sozinho na casa, em nenhum momento há uma intervenção de um adulto. Ele usa o liquidificador sozinho, assa o bolo sozinho... Seus amigos são seus vizinhos e estes são adultos, o que não condiz com a realidade das nossas crianças, pois não moram sozinhos. Também, não podem fazer o que querem a cada momento e necessitam da aprovação de um adulto na execução das tarefas.

A formiga Cristina também passa a imagem de uma criança criativa e feliz, rodeada de adultos e de muito amor. Os adultos trabalham durante o verão, enquanto as crianças estudam e se divertem. A principal diversão de Cristina é escrever histórias, algo que herdou de sua avó que, durante o inverno, reúne todo o formigueiro e conta suas histórias. Como vivemos numa pequena cidade e o povo que aqui vive, na sua grande maioria, é descendente de europeus alemães, poucas famílias ainda cultivam o hábito de contar histórias. A maioria das

crianças estuda no turno integral, o que resulta em pouco tempo durante a semana para brincar com os pais.

Adolfo é um filhote de cachorro, sapeca, aventureiro e feliz. Cachorrinho treinado demonstra atitudes humanas. A que se destaca é a generosidade, pois trouxe amigos cachorros da praia para o jantar. Sua dona Glorinha é uma criança meiga, cuidadosa, que entende o seu cachorro. Passa a imagem de uma criança feliz, amada pelos pais, estuda e brinca. Rodeada por amigos e vizinhos, todos a querem bem. Estas características acentuam a imagem da família padrão: pai, mãe, filho e cachorro. Entretanto, as crianças da nossa região, oeste do estado, nem sempre vivem com os pais. Muitas vezes, a família é diferente, pois vivem com os avós; outros são filhos de pais separados e têm outro modelo de família.

Por apresentarem a estrutura de fábula, as histórias colocam animais a terem atitudes de seres humanos; e essas atitudes, positivas que são, querem deixar uma “mensagem” para o pequeno leitor de que se deve praticar o bem, ser solícito com amigos e inventivo, a fim de encantar a todos. Ainda não se pode falar em emancipação da imagem da criança, pois, por serem fábulas, não abrem espaço para a construção efetiva de autonomia.

Os fatos que constituem as narrativas apresentam uma organização temporal e uma sequência lógica de acontecimentos, sem saltos temporais que poderiam comprometer o entendimento da criança ouvinte/leitora. Por exemplo, em *As coisas que Baltazar Inventa* o espaço é numa morada simples do interior, na zona rural, rodeada por horta e plantações. O tempo é caracterizado de forma cronológica, pois o Coelho Baltazar dormia e acordava pensando em invenções: “na manhã de sábado, Baltazar acordou com os raios do sol aquecendo o rosto. Saltou da cama e, assobiando, arrumou quarto, cozinha, varanda e deu uma varrida no quintal” (BAGATINI, 2012, s/p). A história aborda todos os dias da semana do Coelho Baltazar.

Na obra *Adolfo: o cãozinho das praias*, o tempo também é apresentado de forma cronológica e o espaço é destacado geograficamente, nas praias de Florianópolis: “a praia de Ingleses, no norte da ilha, é um local onde moram muitos pescadores...” (WEIRICH, 2012, p. 9).

Em *A Formiguinha contadora de histórias*, o tempo também é cronológico e há destaque para as estações do ano: “o sopro do vento, a neve, fazia com que todas as formigas se mantivessem em seus formigueiros, até que o sol começasse a aquecer a terra e descongelar a geada formada na noite anterior” (WIGIKOSKI, 2012, p. 8).

A linguagem é simples e acessível para as crianças; porém, *A Formiguinha contadora de histórias* é muito extensa para que uma criança possa ler sozinha. A história se torna atrativa quando, por um intermédio de um adulto, ela ouve a história, que pode até ser contada de forma reduzida. Já *Adolfo: o cãozinho das praias* é um livro para crianças que já dominam bem a leitura, pois a linguagem é acessível, de fácil compreensão.

*As coisas que Baltazar Inventa* é um livro de linguagem acessível, bem colorido e um pequeno trecho em cada página, tornando a leitura mais dinâmica. As crianças se encantam com as invenções e nas últimas páginas há a receita de massa de modelar para as crianças brincarem.

Nelly Novaes Coelho (2000a) preconiza que não existe operação verbal que não tenha um objetivo ou determinado destinatário a quem se queira comunicar ou transmitir uma mensagem. Percebe-se que as obras das escritoras em estudo passam essa ideia de comunicar algo para as crianças leitoras ou ouvintes que, através da voz de um interlocutor e com o auxílio das ilustrações atingem uma melhor compreensão da história narrada. Entretanto, precisa-se ressaltar que as fábulas possuem um enredo simples, sem novidades e de escassa possibilidade de emancipação do leitor, uma vez que priorizam o ensinamento de “boas atitudes”, principalmente.

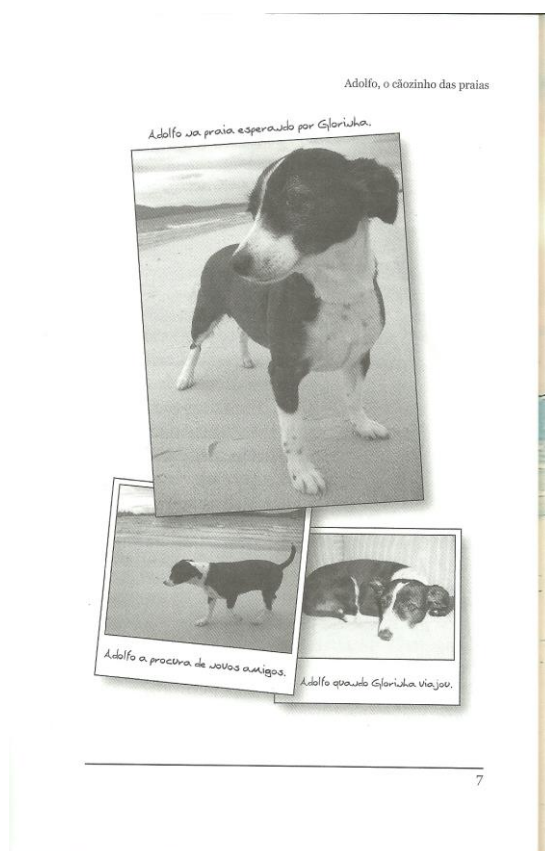
Nota-se que os livros em estudo possuem imagens e/ou ilustrações, tornando-os mais atrativos para a criança e, principalmente, atuam como complemento à história. Dessa forma, servem como um instrumento e uma possibilidade de leitura, levando o leitor/observador a interpretações próprias a sua idade. A leitura de imagens, segundo Maria Alice Faria, possibilita à criança desenvolver a “capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio” (FARIA, 2012, p. 59). Nelly Novaes Coelho (2000a) dá ênfase à linguagem visual, pois a criança precisa aproximar o mundo real-concreto e o mundo da linguagem e o livro de imagem é uma excelente estratégia de ensino,

Livros que contam histórias através da *linguagem visual*, de imagens que “falam” (desenhos, pinturas, ilustrações, fotos, modelagem ou colagem fotografadas, etc.). Sem o apoio de texto narrativo (ou com brevíssimas falas) esse tipo de livro de história sem palavras apresenta excelentes estratégias para as crianças reconhecerem seres e coisas que se misturam no mundo que as rodeia e aprenderem a nomeá-las oralmente. Processo lúdico de leitura que, na mente infantil, une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o *mundo real-concreto* à sua volta e o *mundo da linguagem*, no qual o *real-concreto* precisa ser nomeado para existir definitivamente e reconhecido por todos (COELHO, 2000a, p.161).

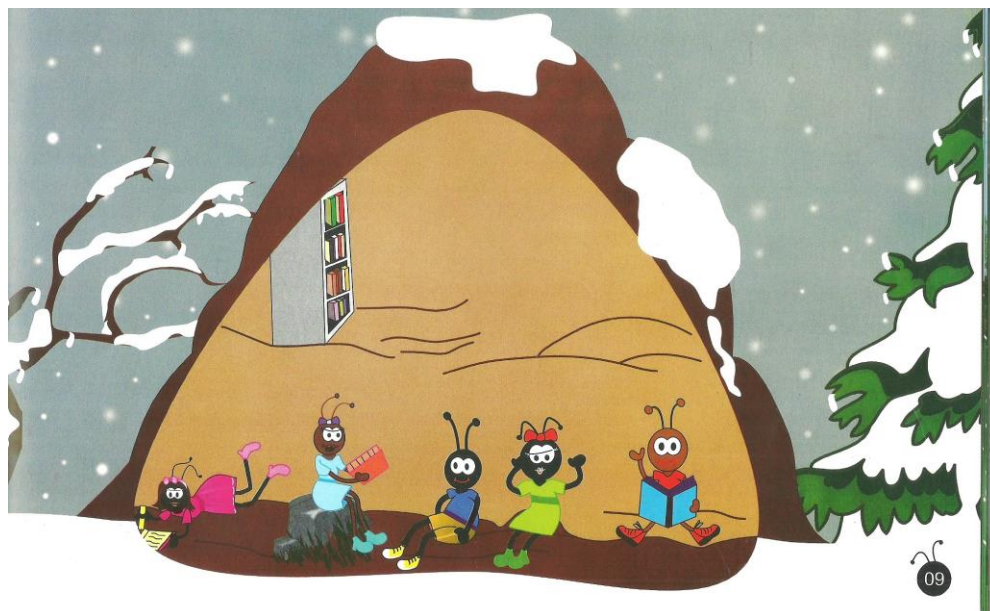


A ilustração desempenha um papel fundamental no livro infantil, seus traços e desenhos são detalhes que enriquecem a imaginação da criança. A ilustração, segundo Juracy Assmann Saraiva, “estimula o raciocínio e a criatividade do leitor, por isso os desenhos devem sugerir mais do que já expresso no enunciado verbal, evitando a mera descrição gráfica do texto” (SARAIVA, 2001, p. 76). E destaca também que, neste caso, a função mais importante do livro infantil é “despertar o interesse e o imaginário da criança” (SARAIVA, 2001, p. 78). Para Teresa Colomer (2003), a ilustração/imagem no livro infantil colabora com o texto, oferece uma espécie de “andaime para os problemas de compreensão das crianças” (COLOMER, 2003, p. 106). A ilustração é parte constituinte das publicações endereçadas às crianças e, segundo Regina Zilberman (2005), apresenta-se como matéria principal do livro, a que se subordina a palavra e a escrita.

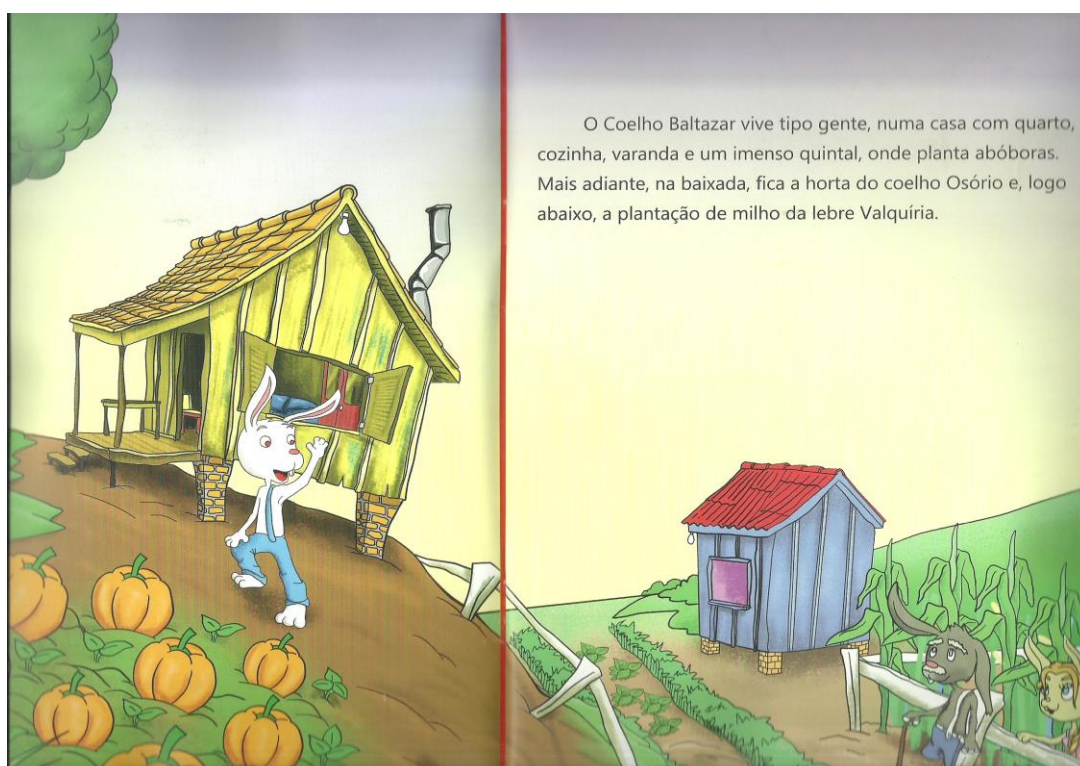
Na obra *Adolfo: o cãozinho das praias*, as imagens são fotografias do cachorro nas lindas praias do litoral de Santa Catarina, fotos nas cores preto e branco, complementam a história.



Na obra *A formiguinha contadora de histórias*, as imagens são bem coloridas, atrativas para as crianças. Percebe-se que em diversas páginas as ilustrações foram repetidas. Nota-se que a ausência de um ilustrador.



Na obra *As coisas que Baltazar Inventa*, é perceptível a presença de um ilustrador, as imagens são bem elaboradas e vem a contribuir com a história, servindo de apoio e complemento a história. As ilustrações são de Atlan Coelho, ilustrador jovem que já conquistou vários prêmios.



Nelly Novaes Coelho (2000a) afirma que todo ato do criador tem uma determinada consciência de mundo, tornando-se, dessa forma, um ato importante para melhor entendimento a cada obra literária lida. Para a autora, é dessa relação que resulta a consciência de mundo do autor. Consciência que não é outra coisa senão o “seu conhecimento de mundo, as *relações* que se estabelecem entre ele e o espaço/tempo em que vive (seus padrões ideais de comportamento, seus desejos, frustrações, paixões, esperanças, cultura, decepções, medos, revoltas, entusiasmos, etc.)” (COELHO, 2000a, p. 50). Ela destaca também que, quanto mais profundas forem tais relações, entre o “eu do escritor e as suas circunstâncias” e quanto mais a sua obra for coerente com tais relações, “tanto mais perfeita será a criação literária que dela resulta” (COELHO, 2000a, p. 50).

As obras aqui escolhidas como *corpus* de análise resultam de um olhar para o mundo infantil, um olhar ingênuo para a criança, pois propõem um modelo particular de infância em que tudo dá certo, a felicidade é permanente e nada, ao que parece, poderá acabar com o encantamento. Não há, nas narrativas, nenhuma situação de conflito, o que não abre espaço para uma leitura mais crítica, reflexiva acerca dos acontecimentos relatados. O universo apresentado pauta-se pela ordem e pela harmonia; os animais, personagens centrais, agem de acordo com a simplicidade dos fatos que se apresentam, não havendo conflito e sem questionamentos acerca de suas propostas de atuação.

A voz narrativa dos textos analisados guia o leitor de maneira monológica, cerceando qualquer movimento de contrariedade e questionamentos. Dessa forma, as narrativas aqui apresentadas não permitem que o leitor, de fato, participe da ação narrada, opinando, questionando, refutando as atitudes das personagens e/ou concordando com elas; o espaço que se abre é o da aceitação passiva, uma vez que não há desconstrução de modelos de vida e ação; o modelo apresentado ainda é o de “antigamente”: quase doutrinário, condicionando o leitor ainda em formação a um universo unívoco, sem as contradições próprias da vida, sem a diversidade natural do ser humano.

Para Eliane Yunes (1997),

Na educação, um discurso libertador e democrático toma corpo, admitindo-se que o sujeito conhece e se conhece – *se reconhece* – ganha identidade e se transforma permanentemente à luz de sua historicidade, das circunstâncias que o cercam, segundo a forma como se relaciona com seu tempo e espaço, de como logra intervir no entorno. Conhecer demanda interpretar, o que significa envolver-se com o mundo (YUNES, 1997, p. 17).

Nas histórias das autoras catarinenses não aparece o “discurso libertador”, o que subverte a possibilidade de crescimento e de independência de pensamento e ação. A criança, portanto, é tratada como alguém que precisa de regras e normas, pois é um ser “vazio” que necessita ser preenchido com mensagens ‘elevadas’. Também, o universo catarinense, no que diz respeito à cultura, história, hábitos peculiares, não se mostra nas histórias referidas, o que amplia o leque de possibilidades de interpretação em relação ao espaço onde os fatos acontecem. A exceção de *Adolfo: cãozinho das praias*, que caracteriza as praias do litoral de Santa Catarina, na região leste, as demais histórias/fábulas podem acontecer em qualquer lugar do mundo, não restringindo, assim, ao universo do oeste de Estado.

Se a proposta das escritoras foi a de apenas encantar o pequeno leitor, cremos que ela foi atingida. As ilustrações são interessantes, apesar de não promoverem uma outra leitura da narrativa, o “final feliz” está garantido, o que mostra à criança que há segurança na vida; entretanto, a relação entre o ‘estar no mundo’ e o universo infantil, dos dias atuais, não aparece de forma que a criança possa exercer um papel transformador de sua realidade, pois não cabe a ela, nos casos mostrados, a tarefa de questionar, modificar e interferir nas ações; apenas entrar em um universo de alegrias e diversão, o que não é de todo inaceitável.

### **Considerações finais**

Estamos em pleno século XXI e ainda encontramos textos que são simplistas e que negam, ao pequeno leitor, a possibilidade de crescimento intelectual por meio da leitura de textos que apresentem certa complexidade. De acordo com a faixa etária do leitor, podemos imaginar ser um público de menor valor e sem juízo de valor estético e sem condições de questionar o mundo. Diante disso, a crítica literária está nos ajudando em analisar e trabalhar os “textos e as pessoas” (HUNT, 2010, p. 20). Ao sugerir como funcionam os textos e os modos de entendê-los, Peter Hunt, através da teoria literária, propõe “ajudar profissionais a lidar com a enorme produção de livros para criança. [...] trazer os prazeres e dificuldades da literatura infantil a um público mais amplo de profissionais e acadêmicos” (HUNT, 2010, p. 29). Não se trata de uma pesquisa, de uma história, nem de um guia educativo prático. Segundo ele, “pela discussão de uma ampla gama de textos, dotar os leitores de um arsenal que lhes possibilite entender melhor os livros para criança e compreender seu próprio entendimento e o das crianças-leitoras” (HUNT, 2010, p. 39). Ao invés de dizer “melhor/pior”, ou “adequado/inadequado”, seria mais adequado afirmar que “esse texto tem

determinado potencial para interação, determinadas possibilidades de significado” (HUNT, 2010, p. 130). Diante das infinidades de narrativas, para Barthes (2013), existe uma multiplicidade de pontos de vista para analisarmos uma obra: histórico, psicológico, sociológico, etnológico, estético, etc.

Partindo dessas premissas, cada obra nos possibilita diversas possibilidades de sentido e interpretação. Tzvetan Todorov aponta que o sentido ou a função de um elemento da obra é sua possibilidade de “entrar em contato em correlação com outros elementos desta obra e com a obra inteira” (TODOROV, 2013, p.119). E a interpretação de um elemento da obra é “diferente segundo a personalidade do crítico, suas posições ideológicas, segundo a época” (TODOROV, 2013, p.119). Pensar que a obra literária tem uma existência independente, segundo Tzvetan Todorov, é uma ilusão! Ela aparece em um “universo literário povoado pelas obras já existentes e é aí que ela se integra. Cada obra de arte entra em relações complexas com as obras do passado que formam, segundo as épocas hierárquias” (TODOROV, 2013, p. 220). A obra literária, para o autor, tem dois aspectos: ela é ao mesmo tempo uma história e um discurso. Ela é história “no sentido em que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real” (TODOROV, 2013, p. 220). E é discurso porque “existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los” (TODOROV, 2013, p. 221).

Diante disso, fica evidente que, apesar de fazermos análise dos elementos que estruturam uma narrativa, o leitor não é um sujeito passivo, sendo-lhe assegurado um lugar bem especial na composição literária, enquanto “organizador e revitalizador da narrativa” (ZILBERMAN, 1984, p. 81), sua participação se dá de forma natural, na qual a obra deve estar “organizada e uma criação aberta à operação de leitura e deciframento” (ZILBERMAN, 1984, p. 81). Como já dizia Barthes,

Compreender uma narrativa não é somente seguir o esvaziamento da história, é também reconhecer nela “estágios”, projetar os encadeamentos, horizontais do “fio” narrativo sobre um eixo implicitamente vertical; ler (escutar) uma narrativa não é somente passar de uma palavra a outra, é também passar de um nível ao outro (BARTHES, 2013, p. 27).

A literatura infantil contribui para o crescimento emocional e cognitivo da criança, despertando nela a criatividade e a sensibilidade. Sendo assim, segundo Nelly Novaes Coelho,

a “valorização da literatura como experiência humana; a descoberta do poder da palavra; a dialética entre Razão e Imaginação; o caos do mundo moderno, entendido como fenômeno de transformação, e a redescoberta do *Eu* na interação com o *Outro*” (COELHO, 2000b, p. 153-154).

A literatura no caráter formador, segundo Burlamaque, Martins e Araujo, faz com que as crianças “apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com seu cotidiano” (BURLAMAQUE; MARTINS e ARAUJO, 2011, p. 81). Quanto mais oferecermos literatura às crianças, mais elas estarão “capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária” (BURLAMAQUE; MARTINS e ARAUJO, 2011, p. 81).

As leituras podem servir como um importante suporte de aprimoramento da linguagem e enriquecimento de suas vivências no mundo. Para isso, no entanto, é necessário à formação de um leitor crítico e ativo. A literatura infantil, inicialmente além de caráter “adultocêntrico” emitia normas de obediência absoluta à autoridade, vista como um adulto em miniatura. Não havia uma fase só dela, bem como livros destinados a ela também não existiam.

Neste novo contexto emancipatório da atualidade, contrapondo-se ao individualismo do século passado, as crianças são vistas como seres em formação, capazes de ter as suas próprias opiniões e são sujeitos de transformação. Contudo, sabemos que o livro infantil é um importante instrumento de transformação. Há uma interrelação entre o real e o maravilhoso, coerentes ao universo infantil.

As obras evidenciam uma imagem de criança alegre e feliz, sem qualquer necessidade de intervenção em suas aventuras por parte de adultos. No decorrer das narrativas, tudo dá certo e o final feliz está garantido. Na obra *Adolfo: o cãozinho das praias*, Glorinha, dona do cachorrinho Adolfo (cachorro filhote), fica despreocupada com os passeios longos de seu amigo porque o mesmo sempre volta. A criança leitora sabe dessa tranquilidade, não existindo espaço para a dúvida. Em *A formiguinha contadora de histórias*, a formiguinha Cristina, ao contar a história que ela mesma criou, também não deixa espaço para a incerteza: ela encontrou um amigo leal e inteligente, o grilo Gabriel, que não a deixará desamparada. Igualmente, na obra *As coisas que Baltazar inventa*, o coelho Baltazar invade a horta de seu amigo Osório e o milho da amiga Valquíria e pega, sem pedir licença, a matéria-prima para as suas invenções. O coelho também não corre risco de ser contrariado, pois Osório e Valquíria gostam de ter um amigo inventor. Não podemos afirmar que a leitura dessas obras oportunizaram condições para que a criança desenvolva um sentido crítico da situação

problema porque o ‘final feliz’ está garantido; entretanto, não é essa situação que a maioria das crianças encontra na realidade. Na maioria, são crianças ativas, criativas capazes de compreensão de uma leitura mais complexa, na qual pudessem enfrentar outro tipo de problemas, oportunizando questionamentos e posicionamentos frente às questões apresentadas nas histórias.

As obras analisadas são textos que, para a criança, podem servir de apresentação ao mundo simbólico, uma vez que o mundo ali expresso é o da fantasia. Por apresentarem personagens que assumem a perspectiva humana, o que pode ser um fator facilitador para a compreensão do texto, dão voz a um protagonista que quer passar uma instrução de modo de vida, o que muito se assemelha às tradicionais fábulas moralizantes, tão em voga no passado. Se, por um lado, essa característica foge aos padrões essenciais de um bom texto literário infantil, por outro são necessários para a inclusão das crianças no mundo da fantasia e da imaginação.

Desse modo, acredita-se que, a partir do entusiasmo e da curiosidade da criança pela literatura, suas potencialidades para criar e expor suas ideias ganharão maior espaço. Como destacam Cantarelli, Cardoso e Simioni: “o livro infantil, sendo adequadamente escolhido, favorecerá a aprendizagem, a organização do pensamento e estimulará o imaginário e a fantasia que fazem parte do universo da criança, assim como de qualquer ser humano” (CANTARELLI; CARDOSO; SIMIONI, 2006, p. 2). O professor que trabalha com literatura infantil tem a função de estimular, orientar e mediar esse processo, pois a literatura “será o meio de acesso para o conhecimento e o mundo da cultura, que caracteriza a sociedade em que vive” (CANTARELLI; CARDOSO; SIMIONI, 2006, p. 3).

Desse modo, torna-se perceptível, que o letramento literário deveria ser algo constante nas nossas escolas, pois ajuda no desenvolvimento crítico do leitor, pois a literatura tem o poder de transformar e humanizar. Conforme Cademartori, o livro é um “meio eficaz de modificar a percepção, confere aos destinatários um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional” (CADEMARTORI, 2010, p. 53).

Se o livro pode ser um veículo de transmissão de conhecimento e de saberes, precisamos ter bem claro que também é uma obra de arte, uma vez que trabalha o lúdico e o estético. Os professores devem levar em consideração a qualidade das obras que estão ao seu dispor, adequando os textos e ilustrações às várias fases do desenvolvimento da criança. Necessitamos que as crianças sejam guiadas e conduzidas por mãos competentes neste processo do conhecimento, na qual elas estão expostas a múltiplas experiências estéticas,

mediáticas e elas ainda não têm condições de, sozinhas, fazerem uma seleção de qualidade. Portanto, destacamos a importância de se levantar estudos referente o assunto, de ajudar os escritores nas análises críticas de suas obras e auxiliar para que suas obras sejam adequadas e de fato apreciadas pelas crianças. Conforme Sachet bem destaca, é necessário estudar e analisar a literatura catarinense, não no seu valor isolado de obra ou de autor, mas, “no conjunto de toda a produção/manifestação de uma forma de ser, de pensar e de agir” (SACHET, 1992, p. 171).

O tema do trabalho foi relevante na seleção e escolha para bolsa de estudos, oferecido pelo Estado de Santa Catarina, a FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, na qual fui contemplada. Mas registrar que é um trabalho ainda em desenvolvimento, sugere-se que outros estudos sejam iniciados abordando obras contemporâneas regionais.

## **Referências:**

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Ática, 1982.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

AURELIO. *Novo dicionário*. 1. ed. (5. Reimpressão). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

AZEVEDO, Ricardo. “Literatura e suportes contemporâneos: algumas questões e um relato espantoso”. In: BURLAMAQUE, Faviane Verardi; RÖSING, Tania M. K. *Literatura para as crianças e jovens: por um novo pensamento crítico*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

BAGATINI, Therê Osmari. *As coisas que Baltazar Inventava*. São Miguel do Oeste: Mais que palavras, 2012.



BAKHTIN, Mikhail V. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Disponível em: <http://www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000E0.pdf>. Acesso em: 23/01/2014.

BARTHES, Roland. “Introdução à análise estrutural da narrativa”. In: BARTHES, Roland [et al.]... *Análise estrutural da narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAVARESCO, Paulo Ricardo. *Colonização do extremo oeste Catarinense: Contribuições para a história campestre da América Latina*. UNOESC. Campus de São Miguel do Oeste. Santa Catarina. Brasil. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDEQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.alasru.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2011%2F12%2F17-GT-Paulo-Ricardo-Bavaresco.doc&ei=oFxaVP7YDIymgwTbqoPgBQ&usq=AFQjCNHdSyrnEihu7Ua1WjPOqzb8ndLNrA&bvm=bv.78677474,d.eXY>>. Acesso em: 05/11/2014.

BERTO, Andreia Alves. *A literatura infanto-juvenil em Santa Catarina: história, autores e importância*. Monografia, UNESC. Criciúma: 2009. Disponível em: < <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003F/00003FCA.pdf> >. Acesso: 04/11/2014.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. ECA – *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em 16/01/2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 16/01/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília: MEC, 1997. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 31/10/14.

BREMOND, Claude. “A lógica dos possíveis narrativos”. In: BARTHES, Roland [ et al.] *Análise estrutural da narrativa.* Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BURLAMARQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa e ARAUJO, Mayara dos Santos. “A leitura do livro de imagem na formação do leitor”. In SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.* Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil.* São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função pedagógica: literário na escola. *Revista ACB*, v. 7, n. 1, 2002. ISSN: 1414-0594. Disponível em: <http://revista.acb.org.br/racb/issue/view/28> - Acesso: 24/02/2014.

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção.* 34 ed. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas cidades, 2002.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.* São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

\_\_\_\_\_. *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANTARELLI, Ana Paula; CARDOSO, Evandra Oliveira; SIMIONI, Roan. *Literatura infantil: instrumento educacional.* UNIFRA: Santa Maria, 2006. Disponível: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/LITERATURA%20INFANTIL.pdf>>. Acesso: 24/01/2015.

CAPARELI, Sérgio. Lobato na TV. *Atualidade de Monteiro Lobato.* Uma revisão crítica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 2. ed. *História Social da Infância no Brasil.* São Paulo: Cortez Editora, 1999.

CARDOSO, João Bastista. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto.* Brasília: Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. *Panorama histórico da literatura infantil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2010.

\_\_\_\_\_. *O conto de fadas: Símbolos – mitos - arquétipos*. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

\_\_\_\_\_. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000b.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *A psicanálise da terra do nunca: ensaios sobre a fantasia*. Porto Alegre: Penso, 2011.

\_\_\_\_\_. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Sandro da Silveira. *Santa Catarina – História, Geografia, Meio Ambiente, Turismo e Atualidade*. Postmix: SC, 2011.

COUTO, Mia. O sertão brasileiro na savana moçambicana. *Passatempos: textos de opinião*. Lisboa: Caminho, 2005, p. 110.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

CUNHA, Maria Zilda da. “A literatura infantil e juvenil: signos e suportes contemporâneos”. In: BURLAMAQUE, Faviane Verardi; RÖSING, Tania M. K. *Literatura para crianças e*

*juvens: por um novo pensamento crítico*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

DEBUS, Eliane Santana Dias. *Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil*. Dissertação do Mestrado em Letras – UFSC. Florianópolis: UFSC, 1996.

\_\_\_\_\_; DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma (org.). *Literatura infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões*. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

\_\_\_\_\_; CINTRA, Simone; SPENGLER, Maria Laura P. *A literatura infantil e juvenil produzida em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos*. NUP/UFSC: Florianópolis, 2014. Disponível em <<http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/>> Acessado em 29/10/2014.

\_\_\_\_\_; DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma. “Reflexões sobre a literatura infantil e juvenil: ampliando as fronteiras pelo debate”. In DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma (org.). *Literatura infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões*. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FLECK, Beatriz Verges. *Literatura infantil*/Beatriz Verges Fleck, Inês Mafra, Susan Aparecida de Oliveira. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003.

GÓES, Lúcia Pimentel. *A introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOMES, Ísis V. *Entrevista: Ísis Valeria Gomes - Presidente na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ. Publishing Perspectives Educação*. 4 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.contec-brasil.com/pt/newsletter/00388/>>. Acesso em: 20.06.2014.

GOULART, Yeda de Castro Bräscher (org.). *Presença da literatura infantil e juvenil em Santa Catarina*. Blumenau: FURB; Florianópolis: Insular, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

\_\_\_\_\_. “Um olhar sobre a literatura infantil no Brasil: gênese e perspectivas”. In: RÖSING, Tania M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi (org.). *De casa e de fora, de antes*

*e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUNT, Peter. “Cuidado com polêmicas veladas”. In: BURLAMAQUE, Faviane Verardi; RÖSING, Tania M. K. *Literatura para crianças e jovens: por um novo pensamento crítico*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

JESUS, Ana Paula da Costa Carvalho de. Histórias e Crianças: palavras simples? *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 6, abril de 2011. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros\\_anteriores/n6/download/pdf/resenha\\_peter\\_hunt.pdf](http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_anteriores/n6/download/pdf/resenha_peter_hunt.pdf)>. Acesso em: 03.09.2014.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. “Infância de papel e tinta”. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira - Histórias e Histórias*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 3ª ed. São Paulo: Global, 1986.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino da literatura*. Tradução: Luciana Lhullier Rosa e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LYPP, Maria. Einleitung. In LYPP, Maria (org.). “Literatur für Kinder”. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1977. p. 8. – In: ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2003. p. 63.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 36. Brasília, julho-dezembro

de 2010, p. 111-130. Disponível em: <[http://www.gelbc.com.br/pdf\\_revista/3607.pdf](http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/3607.pdf)>. Acesso em 18/09/2014.

LUNARDI, Maria de Fátima Tonin. “Anair Weirich”. 2012. In DEBUS, Eliane; CINTRA, Simone; SPENGLER, Maria Laura P.. *A literatura infantil e juvenil produzida em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos*. NUP/UFSC: Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/autores/weirich-anair>> Acessado em: 29/10/2014.

LUNKES, Gisele. História: Volksverein – Paulusblatt. In: *Missal em foco*. 27/02/2012. Disponível em: < <http://missalemfoco.blogspot.com.br/2012/02/historia-volksverein-paulusblatt.html>>. Acesso em: 19/11/14.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. “A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea”. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16, 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4744/3573>. Acesso em: 16/01/2014.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. São Paulo: Summus; Brasília: INL, 1979.

MIDDLEJ, Maristela. “A Literatura: um “fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio?” In: *O texto e as práticas pedagógicas*. Publicado em: 11 de dezembro de 2011. Disponível em <<http://otextoeaspraticaspedagogicas.blogspot.com.br/2011/12/literatura-um-fio-de-ariadne-no.html>>. Acesso em 24.06.2014.

MONARCHA, Carlos. “Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 2. ed. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOROTE, Pascuala; MULA, Antonio. “Narração oral e a leitura em voz alta: espaços narrativos e leitores”. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (org.). *Leitura dos espaços e espaços de leitura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MONTEIRO, Reinaldo. “Arte da leitura”. In: *Leitura da Arte & Arte da Leitura*. RÖSING, Tania A. K.; RETTENMAIER, Miguel (org.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. “Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo”. – In: PRIORI, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MORIN, Edgar. “Meus demônios”. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, s/p. – In: COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *A literatura para as crianças e jovens do Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino*. São Paulo: Paulinas, 2008.

PAIM, Elison Antonio. “Aspectos da constituição histórica da região oeste de Santa Catarina”. In: SAECULUM – *Revista de história*. João Pessoa, jan./jun. 2006. P. 121-138. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11346/6460>> Acesso: 05/11/2014.

PASSETTI, Edson. “Crianças carentes e políticas públicas”. – In: PRIORI, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PAZ, Keli A. B.; RÖSING, Tania M. K. “Jovens leitores mergulhados em aplicativos tecnológicos literários: uma experiência interativa com hipertexto/hipermídia”. In: BURLAMAQUE, Faviane Verardi; RÖSING, Tania M. K. *Literatura para as crianças e jovens: por um novo pensamento crítico*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

PRIORI, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993.

RETTENMAIER, Miguel. “Da oralidade à tela: o caso da literatura infanto-juvenil”. In: DEBUS, Eliane; DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma (org.). *Literatura infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões*. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

RIUS, Noelia Ibarra. “A literatura infantil e juvenil frente à interculturalidade”. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (org.). *Leitura dos espaços e espaços de leitura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. “Entrevista: Portal do professor. Jornal do professor”. Edição 39 – *Professor X Leitura*, publicado em 18/05/2010a. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=42&idCategoria=8>. Acesso 16/05/14.

RÖSING, Tania M. K. “Uma experiência de leitura compartilhada: a invenção de Hugo Cabret”. In: RÖSING, Tania M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi (org.). *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010b.

RÖSING, Tania M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi (org.). *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

RUSSEFF, Ivan. “A infância do Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 2. ed. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SACHET, Celestino. *A Literatura dos Catarinenses: espaços e caminhos de uma identidade: poema, prosa, teatro*. Palhoça: Ed. Unisul, 2012.

\_\_\_\_\_. *A literatura Catarinense*. Florianópolis: Lunardelli, 1985.

\_\_\_\_\_. “Literatura Catarinense: liberdade para ser autor”. In: *Periódicos da UFSC-Travessia* n° 25. Florianópolis, SC: 1992. P. 167-181. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/download/.../15588>> Acesso em: 06/11/2014.

\_\_\_\_\_. SACHET, Sérgio. *Santa Catarina: 100 anos de história*. Florianópolis: Século Catarinense, 1998.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. “Criança e Criminalidade no início do século XX”. Pág. 210-230. In: PRIORI, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.



SCHARF, Rosetenar Feijó. *A escola e a leitura: Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual* (Dissertação). UNISUL, Tubarão: 2000. Disponível em: <[http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a\\_escola\\_e\\_a\\_leitura.pdf](http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_escola_e_a_leitura.pdf)> acesso em 26/09/2014.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Leitura literária & outras leituras: Impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009b.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, E. T. “Leitura e realidade brasileira”. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983, s/p. – In: YUNES, Eliana. PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil: por onde começar?* São Paulo: FDT, 1988.

SILVA, Danusa Aparecida. “A evolução da literatura infantil e juvenil catarinense”. In: GOULART, Yeda de Castro Bräscher (org.). *Presença da literatura infantil e juvenil em Santa Catarina*. Blumenau: FURB; Florianópolis: Insular, 2009.

SILVA, Augusto da; ROSA, Adenilson da. “Antes do Oeste Catarinense: aspectos da vida econômica e social de uma região”. In: *Fronteiras: Revista Catarinense de História* [on-line], Florianópolis, n.18, 2010. (Edição em 2011). Disponível em: [http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%2018%20vers%20fin/artigo3\\_antes\\_do\\_oeste\\_catarinense\\_asilva\\_aro\\_sa.pdf](http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%2018%20vers%20fin/artigo3_antes_do_oeste_catarinense_asilva_aro_sa.pdf)>. Acesso em: 05/11/2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

TODOROV, Tzvetan. “As categorias da narrativa literária”. In: BARTHES, Roland [ et al.]... *Análise estrutural da narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TURCHI, Maria Zaira. “Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil”. In: TURCHI, Maria Z; SILVA, Vera M. T. (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em*

questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=JGUDeM3n6gYC&lpg=PP1&dq=Maria%20Zaira%20Turchi&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 23.06.2014.

\_\_\_\_\_. “A vertigem do leitor no universo da ficção literária”. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (org.). *Leitura dos espaços e espaços de leitura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

VALENTE, Décio. “Vida e obra de Euclides da Cunha e de Monteiro Lobato”. São Paulo: Ed. Do Autor, 1992. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 2. ed. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. P. 254.

WEIRICH, Anair. *Adolfo: o cãozinho das praias*. Blumenau: Hemisfério Sul, 2012. L

WIGIKOSKI, Ladir F. (Branca). *A formiguinha contadora de histórias*. Coronel Freitas – SC: Gráfica Palstijô, 2012.

YUBERO, Santiago; ORTIZ, César Sánchez. “A biblioteca escolar como espaço de promoção leitora. O mediador-bibliotecário escolar”. Tradução Tânia Mara Goellner Keller. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (org.). *Leitura dos espaços e espaços de leitura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

YUNES, Eliana. “Educação: Singularidade e sociedade”. In: *Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos*, de 21 a 23 de julho de 1997. Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002964.pdf>> Acesso em: 16/03/2015.

\_\_\_\_\_. PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil: por onde começar*. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. “Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI”. In: *NONADA Letras em Revista*, nº 15, p. 183-200. Porto Alegre: 2010. Disponível

em <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/276/189>> Acesso em 11/07/2014.

\_\_\_\_\_. SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. “O estatuto da literatura infantil”. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984. P. 03-24.

\_\_\_\_\_. “A literatura infantil e o leitor”. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984. P. 61-134.